

Landgraf, Thomas

Sprachbetrachtung im Literaturunterricht? Integration von sprachlichem und literarischem Lernen in der Sekundarstufe II. Eine kritisch-systematische Untersuchung

Münster ; New York : Waxmann 2020, 282 S. - (Didaktik der deutschen Sprache und Literatur; 3) - (Bern, Universität, Dissertation, 2019)



Quellenangabe/ Reference:

Landgraf, Thomas: Sprachbetrachtung im Literaturunterricht? Integration von sprachlichem und literarischem Lernen in der Sekundarstufe II. Eine kritisch-systematische Untersuchung. Münster ; New York : Waxmann 2020, 282 S. - (Didaktik der deutschen Sprache und Literatur; 3) - (Bern, Universität, Dissertation, 2019) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-183332 - DOI: 10.25656/01:18333

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-183332>

<https://doi.org/10.25656/01:18333>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



3

Didaktik der
deutschen Sprache
und Literatur

Thomas Landgraf

Sprachbetrachtung im Literaturunterricht?

Integration von sprachlichem
und literarischem Lernen in der
Sekundarstufe II

WAXMANN

Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

herausgegeben von
Johanna Fay, Carolin Führer,
Johannes Mayer und Tanja Rinker

Band 3

Thomas Landgraf

Sprachbetrachtung im Literaturunterricht?

Integration von sprachlichem und literarischem Lernen
in der Sekundarstufe II

Eine kritisch-systematische Untersuchung



Waxmann 2020
Münster · New York

Die Veröffentlichung dieses Titels wurde gefördert aus dem
Open-Access-Publikationsfonds der Humboldt-Universität zu Berlin.

Die Arbeit wurde im Jahr 2019 von der Humboldt-Universität zu Berlin
als Dissertation angenommen.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, Band 3

Print-ISBN 978-3-8309-4082-1

E-Book-ISBN 978-3-8309-9082-6

DOI 10.31244/9783830990826

Waxmann Verlag GmbH, 2020

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Umschlagabbildung: © DivinHX – shutterstock.com

Satz: satz&sonders GmbH, Dülmen

Druck: CPI Books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier gemäß ISO-9706



Printed in Germany

Dieses Werk ist unter der Lizenz CC BY-SA 4.0 veröffentlicht:

Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>



„Wie sagte doch gleich,
ich weiß nicht mehr, wer es war:
Für jedes komplexe Problem gibt es eine einfache Lösung,
und die ist die falsche.“

Umberto Eco: DAS FOUCAULT'SCHE PENDEL (Eco 1989: 373).

Inhalt

Danksagung	11
I. Einleitung	13
I.1 Zwischen Aggregat und Zaubertrank	13
I.2 Sprachvergessenheit der Literaturwissenschaften und deutschdidaktische Konsequenzen	15
I.3 Sprachbetrachtung im Literaturunterricht: Fachliche und systematische Schwierigkeiten	19
I.4 Fragestellung	23
I.5 Zum Vorgehen	24
II. Sprachbetrachtung im Literaturunterricht – erster Versuch einer Bestimmung	27
III. Forschungsstand	31
III.1 Didaktisch-empirische Forschung zum Umgang von Lernenden mit sprachlichen Analysen literarischer Texte	31
III.2 Ursachenforschung	32
IV. Sprachbetrachtung	37
IV.1 Was ist Sprachbetrachtung? – Begriffliches (1)	37
IV.2 Sprachbewusstsein – Begriffliches (2)	39
IV.3 Sprachbewusstsein – Kritik	43
IV.4 Der Kompetenzbereich Sprache und Sprachgebrauch reflektieren	50
IV.5 Sprachbildung und Sprachbetrachtung	54
IV.6 Sprachkompetenz als Voraussetzung literarischen Verstehens	61
IV.7 Potenziale von Sprachbetrachtung: Zusammenfassung und Ausblick	69
V. Interpretation	73
V.1 Begriffsbestimmung und Kompetenzen	73
V.2 Interpretation und Analyse	74
V.3 Sprachliche Analyse literarischer Texte als Teil der Textanalyse	77
VI. Literaturwissenschaftliche Argumente	80
VI.1 Zur Rolle von Sprachbetrachtungen im literaturwissenschaftlichen und literaturdidaktischen Kontext	81
VI.1.1 Die hermeneutische Aufgabe im Lichte der aktuellen Bildungsstandards	81

VI.1.2	Argumentative Ansprüche an Interpretationen: Funktionalität und Kumulativität	86
VI.1.3	Gründlich oder adäquat?	91
VI.1.4	Sind sprachliche Analysen immer notwendig?	94
VI.2	Disambiguierung von Mehrdeutigkeiten in literarischen Texten	97
VI.2.1	Kohärenzetahlung oder Interpretation?	98
VI.2.2	Abweichungspoetik und die Frage nach der Norm	102
VI.2.3	Mehrdeutigkeiten zwischen Literaturwissenschaft und Linguistik	106
VI.3	Unklarheiten auf der Textoberfläche	112
VI.3.1	Hermetische Texte im Deutschunterricht	113
VI.3.2	Inhaltliche Prästrukturierung von Verstehensbarrieren als erster Schritt der Problemlösung	118
VI.3.3	Zur Rolle sprachlicher Deskriptionen bei hermetischen Texten	120
VI.4	Didaktischer Ausblick: Möglichkeiten und Grenzen der beiden Argumente	124
VI.5	Zwischenfazit	131
VII.	Sprachbetrachtung und Textnähe	137
VII.1	Was ist Textnähe? – Aspekte von Textnähe als didaktische Leseanweisung	138
VII.1.1	Primat des Primärtextes	140
VII.1.2	Genauigkeit, Langsamkeit, geringe Textmenge: textnahes Lesen als Habitus	142
VII.1.3	Umgang mit kontextuellen Informationen, Verhältnis zu Handlungs- und Produktionsorientierung	143
VII.2	Sprachaufmerksamkeit: Statarisches Lesen	146
VII.2.1	Statarisches und kursorisches Lesen als historische Leseanweisungen	148
VII.2.2	Textnahes Lesen als sprachaufmerksamer Lektüremodus	154
VII.2.3	Textnähe und Wertorientierung	158
VII.3	Textnahe Lektüre durch grammatisches Wissen?	159
VII.3.1	Darstellung und Zusammenfassung	160
VII.3.2	Kritik und Impulse	164
VII.4	Textnähe, Sprachbetrachtung und literarisches Lesen – Die Entdeckung der Langsamkeit?	170
VII.4.1	Zur spezifischen Funktion von Sprachbetrachtungsoperationen bei textnahe Lesen	171
VII.4.2	Deautomatisierung als Basiselement literarischen Lesens	173
VII.4.3	Deautomatisierung in Ästhetik und Literaturtheorie	176

VII.4.4	Deautomatisierung als Basiselement bei der Genese metasprachlichen Wissens	182
VII.4.5	Limitationen und didaktische Konsequenzen	185
VII.4.6	Deautomatisierung in den Bildungsstandards	189
VII.5	Zusammenfassung	190
VIII.	Systemfragen: Systematizität und Diskontinuität	193
VIII.1	Ganzheitlichkeit und Integrativität in der deutschdidaktischen Diskussion	194
VIII.1.1	Was bedeutet ‚ganzheitlich‘ und ‚integrativ‘?	195
VIII.1.2	Der Anspruch auf Integrativität und Ganzheitlichkeit	196
VIII.2	Differenzierung und Einheitlichkeit als Topos: Ein Blick auf die universitäre Germanistik	201
VIII.2.1	Zur Praxis ‚textnaher‘ und ‚grammatischer‘ Interpretationen	201
VIII.2.2	Das Gespenst der Sprachlichkeit	209
VIII.3	Zur Verbindung von sprachlichem und literarischem Lernen in einem Oberstufenlehrwerk	212
VIII.3.1	Auswahl und Anspruch des Lehrwerkes	213
VIII.3.2	Legitimationsstrategien des integrativen Anspruchs im Lehrerband	214
VIII.3.3	Vorgehen bei der Erstellung des Aufgabenkorpus	216
VIII.3.4	Darstellung des Kategoriensystems	218
VIII.3.5	Ergebnisse und Diskussion	221
VIII.4	Punktuell integrierender Deutschunterricht	224
VIII.4.1	Zurückweisung und Korrektur des Integrativitätsanspruchs	224
VIII.4.2	Integrativer Deutschunterricht und sprachlich- literarische Bildung	228
VIII.5	Horizontale Wissensstrukturen – Ausblick	230
IX.	Fazit: Mit Brüchen rechnen	237
	Anhang – Integrative Aufgaben in „Blickfeld Deutsch“	244
	Literatur	262

Danksagung

Die vorliegende Dissertation entstand aus der Motivation, den Zusammenhang zwischen grammatischem Wissen und dem Verstehen literarischer Texte genauer zu untersuchen. An dieser Stelle möchte ich einer Reihe von Menschen herzlich danken, die zum Zustandekommen und Gedeihen der Arbeit maßgeblich beigetragen haben: Zuerst bei Herrn Prof. Dr. Michael Kämper-van den Boogaart für die vorbildliche Betreuung und umfangreiche Beratung, die er mir hat zuteilwerden lassen, sowie für die kritische Diskussion meiner Ideen und wichtige Anregungen, die ich aus unseren Gesprächen mitnehmen konnte. Bei Frau Prof. Dr. Beate Lütke für die Ermunterung, dieses Vorhaben mit seinem integrativen Schwerpunkt zu beginnen und auch nicht davon abzulassen, für die Betreuung dieser Arbeit unter schwierigen Umständen, für beharrliche Motivation und Beratung. Bei Antje Eckhold, Dr. Laura Hahn, Nicole Kohnen, Katharina Kraus, Julia Landgraf, Britta Zach und Dr. Stefan Born für ihre Korrekturen, Ideen und Anregungen sowie bei Christian Gryzik für seine Hilfe mit den Grafiken. Bei Maike Löhden und Almuth Meißner sowie dem deutschdidaktischen Nachwuchskolloquium der Humboldt-Universität zu Berlin für konstruktives Feedback zu Vorträgen.

Bei Charlotte Wohlfarth, Lisa Schetter und Malte Belz bedanke ich mich für kritische Gespräche über Wissenschaft und ihre Disziplinen; bei Maxi Rosenheinrich und Valentin Wohlfarth sowie bei meinen Eltern für ihre Unterstützung. Zu guter Letzt danke ich Vivien Landgraf, die mir noch bei jedem Desaster zur Seite gestanden und die Wirrnisse wissenschaftlichen Arbeitens mit Humor ertragen hat. Ihr ist diese Arbeit gewidmet.

I. Einleitung

I.1 Zwischen Aggregat und Zaubertrank

In einem Beitrag für die Zeitschrift „Der Deutschunterricht“ plädiert Häcker (2012: 61) „[f]ür einen durchgängigen Grammatikunterricht mit schlüssigem Konzept“. Wie es um diese zunächst banal klingende Forderung bestellt ist, zeigt der Autor mit einem Vergleich zwischen Deutsch- und Mathematikunterricht und deren Bezug auf die Elemente Grammatik und Bruchrechnung:

Kein Schüler würde ernsthaft bezweifeln, dass er auch in der Oberstufe mit Brüchen rechnen muss; ohne diese Basiskompetenz kann er dort nicht bestehen. Erworben wird sie in den unteren Klassen, danach vorausgesetzt und genutzt. Warum sollte man das im Fach Deutsch nicht auch so handhaben? Dessen Bildungsgang weist zu viele Brüche auf: Das Lesen, das regelgerechte Schreiben und [...] das grammatische Denken sind nur temporär im Blick und bleiben daher Inselwissen. (ebd.: 62)

Was Häcker hier anmahnt, klingt zunächst vernünftig und plausibel. Der gesunde Menschenverstand macht Häckers Forderung unmittelbar zustimmungsfähig. Wer sollte ernsthaft etwas dagegen haben, „Grammatikunterricht mit einem schlüssigen Konzept“ (ebd.: 61) zu untermauern und möglichst bruchlos in den Bildungsgang des Deutschunterrichts zu integrieren? Ist es nicht umgekehrt eher verwunderlich, dass ein Fach wie der Deutschunterricht – immerhin ein Hauptfach, in dem alle Lernende jahrelang unterrichtet werden – offenbar eher aus einer Anhäufung brüchig aneinandergereihter Einzelteile besteht, ohne dass ein übergreifendes Konzept in Sicht wäre? Der Mathematikunterricht, so suggeriert Häckers Beispiel ostentativ, schafft es ja schließlich auch, sich den Lernenden als ein homogenes Ganzes zu präsentieren. Es drängt sich die Frage auf, weshalb der Bildungsgang des Faches Deutsch so brüchig ist, wie Häcker ihn hier beschreibt, und was Überlegungen zu einem übergreifenden Konzept eigentlich im Wege steht.

Akzeptiert man für den Moment die These vom fragmentarischen Deutschcurriculum, könnte man dieser Frage nun begegnen, indem man schon den Vergleich mit dem Mathematikunterricht angreift: Was spricht eigentlich dafür, die Dinge im Deutschunterricht *insgesamt* so handhaben zu wollen, wie es der Mathematikunterricht mutmaßlich tut?¹ Man könnte aber auch eine Erwiderung versuchen, die die Frage zugleich beantwortet und als Missverständnis kennzeichnet: Häckers Argumentation setzt nämlich voraus, dass der ‚Stoff‘, die ‚Kompetenzen‘ oder ‚Inhalte‘ des Deutschunterrichts sich auch so anordnen

1 Ob das mathematische Curriculum wirklich so homogen ist, wie Häcker hier suggeriert, sei dahingestellt. Der Eindruck von Homogenität mag auch durch größere fachliche Distanz entstehen.

ließen – oder gar von sich aus so angeordnet wären –, dass eine derartige Bruchlosigkeit überhaupt möglich ist. Vielleicht ist das aber gar nicht der Fall. Wenn die *innere Logik der Lerngegenstände* eine weniger bruchlose Anordnung nicht hergibt, würde es Widersprüche erzeugen, sie nichtsdestotrotz in eine solche hineinzuzwängen.

Was Häcker hier kritisiert, lässt sich also nicht nur als Forderung nach einer stärkeren „Durchgängigkeit des Grammatischen“ (ebd.: 62) verstehen. Systematisch gefasst verbirgt sich hinter dem Vergleich mit dem Mathematikunterricht die Frage nach der fachlichen Einheitlichkeit des Deutschunterrichts. Denn warum, so könnte man umgekehrt fragen, wird eigentlich ein Schulfach, das sich auf akademischer Ebene längst in zwei so unterschiedliche (Makro-)Disziplinen wie Literaturwissenschaft und Linguistik ausdifferenziert hat, überhaupt als einzelnes Fach unterrichtet? Gegen diese zugegebenermaßen provokante Frage lassen sich eine ganze Reihe von Gründen ins Feld führen. Man könnte argumentieren, die Vorstellung von Deutschunterricht als abbildende Vermittlung akademischen Wissens sei in vielerlei Hinsicht ein Irrtum;² man könnte einwenden, dass schon aus ökonomischen Gründen auf politischer Seite die Motivation, ein neues Schulfach einzurichten, gering sein dürfte oder auf den Sachunterricht der Primarstufe verweisen, der mit einer Vielzahl akademischer Disziplinen korrespondiert. Ähnlich defensiv könnte man aufzeigen, dass, wer für eine derartige Zerschlagung des Deutschunterrichts argumentiert, letztlich die Systematik der Kompetenzbereiche und Bildungsstandards für den Deutschunterricht (KMK 2003, 2012b) angreifen und zeigen müsste, dass die dort dargestellten Ziele besser in disziplinärer Trennung zu erreichen wären. Stellt man in Rechnung, dass derzeit eigentlich niemand für eine derartige Auftrennung des Deutschunterrichts entlang akademischer Disziplingrenzen argumentiert, käme diese Umkehrung der Beweislast wohl dem Ende der Diskussion gleich. Allen hier vorgestellten Antwortversuchen ist jedoch gemein, dass sie die Herausforderung nicht annehmen, sondern Gegengründe stark machen, die letztlich darauf hinauslaufen, die Frage als leere Provokation abzutun.

Nimmt man die Herausforderung hingegen ernst und begibt sich auf die Suche nach historischen Antwortversuchen, so gelangt man schneller in philologisch-historische Konflikte und Selbstvergewisserungsversuche, als der Ruf nach „Integration der Grammatik in den Deutschunterricht“ (Häcker 2012: 60) vielleicht erahnen lässt. Das mag zunächst daran liegen, dass die Frage nach der Einheit und Selbstständigkeit der Philologie vor allem im 19. Jahrhundert als eine Art Nagelprobe für deren Wissenschaftlichkeit gilt. So wird bereits mit dem ausgehenden 18. Jahrhundert „ein Beweis für die Wissenschaftlichkeit der Philologie“ als „eine Art Preisfrage“ gesucht (Wegmann 1991: 118), der vornehmlich in den enzyklopädischen Schriften der Zeit nachgegangen wird –

2 Gleichwohl, so gibt Kämper-van den Boogaart (2011: 30) im Rekurs auf Luhmann (1992: 630f.) zu bedenken, ist „für die Legitimation von Lerngegenständen und ihrer Modellierung die Autorität von Wissenschaft unverzichtbar“. Vgl. hierzu auch Kämper-van den Boogaart (2014b).

wobei man „allen Bemühungen um eine Einheitskonzeption“ mit entsprechender Skepsis begegnet (Wegmann 1994: 342). Zwei prominente und vielleicht überraschende Beispiele seien hier herausgegriffen. So schließt Hegel in seiner „Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften“ die Philologie bereits in §16 aus:

Außerdem denn, daß die philosophische Enzyklopädie 1. bloße *Aggregate* von Kenntnissen – wie z. B. die Philologie zunächst erscheint – ausschließt, so auch ohnehin 2. solche, welche die bloße Willkür zu ihrem Grunde haben, wie z. B. die Heraldik [Wappenkunde, T.L.]. (Hegel 1991: 48 f.)³

Die seinerzeit „weit bekannte Formulierung“ (Wegmann 1994: 343) vom unsystematischen Aggregat von Kenntnissen muss heute ebenfalls als Provokation erscheinen. Es zeigt sich hier jedoch zugleich, dass die von Häcker (2012: 62) monierten curricularen „Brüche“ im Deutschunterricht keineswegs ein neues Problem darstellen. Auch Nietzsche beklagt den „vielspältigen Charakter“ der Philologie, den er „in dem Mangel einer begrifflichen Einheit, in dem unorganischen Aggregatzustande verschiedenartiger wissenschaftlicher Tätigkeiten, die nur durch den Namen ‚Philologie‘ zusammengebunden sind“ begründet sieht (Nietzsche [1869] 1977: 157):

Man muß nämlich ehrlich bekennen, daß die Philologie aus mehreren Wissenschaften gewissermaßen geborgt und wie ein Zaubersrank aus den fremdartigsten Säften, Metallen und Knochen zusammengebraut ist, ja daß sie außerdem noch ein künstlerisches und auf ästhetischem und ethischem Boden imperatives Element in sich birgt, das zu ihrem rein wissenschaftlichen Gebaren in bedenklichem Widerstreite steht. Sie ist ebensowohl ein Stück Geschichte als ein Stück Naturwissenschaft als ein Stück Ästhetik. (ebd.)

I.2 Sprachvergangenheit der Literaturwissenschaften und deutschdidaktische Konsequenzen

Man könnte in der Rede vom „Zaubersrank aus [...] fremdartigsten Säften, Metallen und Knochen“ (Nietzsche [1869] 1977: 157) jedoch auch eine gewisse Faszination aufscheinen sehen, die sich in aktuelleren Überlegungen kaum mehr zeigt. Angesichts der akademischen Ausdifferenzierung wird zumindest von textlinguistischer Seite die gegenseitige Fremdheit von Sprach- und Literaturwissenschaft oftmals beklagt.⁴ Vereinzelt bedauern auch Literaturwissen-

3 Enthalten Zitate Abweichungen von aktuellen Rechtschreibregelungen, werden diese im Folgenden unverändert wiedergegeben und auch nicht als solche gekennzeichnet. Kursivierungen, Sperrungen und weitere Hervorhebungen werden übernommen. Wenn Hervorhebungen, die sich nicht im Originaltext finden, vorgenommen wurden, ist dies mit „[Hervh. T.L.]“ gekennzeichnet.

4 Dass diese Differenzierung nicht stets als unüberwindlich galt, zeigt Käte Hamburgers mittlerweile historische Studie zur „Logik der Dichtung“ (Hamburger [1957] 1987).

schaftler_innen in Darstellungen des eigenen Fachs, dass ihre Disziplin die Sprachlichkeit literarischer Texte unterschätze (vgl. Stockhammer 2014: 10). Dies wird zumeist einem kulturwissenschaftlichen Einfluss angelastet, der „das Hauptinteresse und die analytischen Anstrengungen ab[zieht] von den Texten und ihrer Sprache“ (Weiss 1995d: 78; vgl. auch Ossner 2012: 47). In ähnlicher Weise begründet auch Fix die von ihr diagnostizierte „Sprachvergessenheit“ der Literaturwissenschaften (Fix 2013: 80) mit dem Streben nach Überwindung der ‚Oberfläche‘, um „zum ‚Eigentlichen‘ vorzudringen“ (ebd.: 81). Fix bezieht sich hierbei auf Assmann:

Es gibt ein einfaches semiotisches Gesetz, das ist die inverse Relation von Anwesenheit und Abwesenheit. Damit ist gemeint, daß ein Zeichen, um semantisch erscheinen zu können, materiell verschwinden muß. [...] Der Blick muß die (gegenwärtige) Materialität des Zeichens durchstoßen, um zur (abwesenden) Bedeutungsschicht gelangen zu können. (Assmann 1988: 238)⁵

Ob die Fokussierung von Bedeutung und Materialität sich wirklich gegenseitig ausschließen, kann hier nicht weiter diskutiert werden. Problematisch daran ist aber vor allem, dass diese Überwindung der „Oberfläche“ (Fix 2013: 81) bzw. „Materialität“ (Assmann 1988: 238) genau *den* Vorgang darstellt, der literaturwissenschaftlich mit dem (als Selbstauszeichnung immer auch wertenden) Begriff der Interpretation belegt wird – nämlich eine begründete sekundäre Bedeutungszuschreibung (vgl. Weimar 2002).⁶ Dass, wie Fix anmerkt, dabei vor allem die Ebene der Signifikanten aus dem Blick gerät, ist damit zu erklären, dass diese scheinbar nur im Zuge der primären Bedeutungskonstitution eine Rolle spielen.⁷

Dies erklärt auch die zweite Spielart des Vorwurfs der Sprachvergessenheit, wie er von Literaturschaffenden wie Hans-Magnus Enzensberger oder Susan Sontag vorgebracht wurde. Enzensberger (1976) stellt in seinem „Vorschlag zum Schutz der Jugend vor den Erzeugnissen der Poesie“ Lektüre als einen „anarchische[n] Akt“ (ebd.: 53) heraus, der durch (schulische) Interpretationsübungen domestiziert und entkernt werde. Auch Susan Sontag, die von Enzensberger zitiert wird, lastet dies der Geringschätzung der sprachlichen Oberfläche an:

[D]ie zeitgenössische Begeisterung für die Interpretation hat ihren Grund häufig nicht in der Ehrfurcht vor dem beschwerlichen Text (hinter der sich ein aggressives Element verbergen könnte), sondern in einer offenen Aggressivität, einer offenkundigen Verachtung des äußeren Erscheinungsbildes. Die Interpretation alter Schule war hartnäckig, aber respektvoll; sie errichtete über der tatsächlichen Bedeutung eine neue Bedeutung. Die Interpretation im modernen Stil gräbt aus;

5 Ein ähnlicher Gedanke findet sich auch in Derridas Konzeption des Supplementcharakters der Schrift, vgl. Derrida (1996: 244).

6 Vgl. dazu Kap. V.

7 Dass diese primäre Bedeutungsebene für Interpretationen dennoch von Relevanz ist, wird in Kapitel V eine Herausforderung für die versuchte Heuristik von Interpretation darstellen.

und im Akt der Ausgrabung zerstört sie; sie gräbt sich ‚hinter‘ den Text, gleichsam um den Urtext freizulegen, der für sie der eigentliche Text ist. (Sontag 2003: 14f.)

Bezeichnenderweise werden im alltäglichen germanistischen und deutschdidaktischen Sprachgebrauch gerade für defizitär befundene Interpretationen gern als ‚oberflächlich‘ kritisiert. Auffällig nah an dieser letztlich metaphorischen Beschreibung ist allerdings gerade das Lob, welches einer besonders genauen und aufmerksamen Arbeit mit dem Text zuteilwird (die ja zwangsläufig auch die Textoberfläche einschließt): Hier ist dann zuweilen von ‚Textnähe‘ die Rede, was einmal mehr das problematische Verhältnis der Literaturwissenschaft zur Textoberfläche vor Augen führt.⁸ Signifikantenlastigkeit und Sprachvergeessenheit wären dieser Auffassung zufolge also ein generelles Problem von Interpretation, das schon seiner Umfänglichkeit wegen hier keinesfalls gelöst werden kann.⁹ Man könnte an dieser Stelle nun zahlreiche (in Anlehnung an Fix’ Wortwahl) sprachvergeessene Fehlinterpretationen aufzählen und zu klären versuchen, ob in Mörikes Gedicht *AUF EINE LAMPE*¹⁰ (Mörike [1867] 2003) mit dem Wort „scheint“ (Z. 10) von ‚lucet‘ oder ‚videtur‘ die Rede ist (vgl. Erben 2003: 66), wer oder was in den Schlussversen von Paul Celans *FADENSONNEN* (Celan [1965] 2005b) jenseits von wem noch welche Lieder singt oder wie das Wort „unzulänglich“ (Goethe [1832] 2005: V. 12106) im Schlussgesang zu *FAUST II* zu verstehen ist (vgl. dazu Erben 2003: 69). Auch ließe sich anhand poetologischer Äußerungen leicht zeigen, dass es Literaturschaffenden anscheinend sehr wohl auf die materialen Feinheiten der Sprache ankommt, selbst wenn man unter Zugrundelegung neuerer, dezidiert antihermeneutischer Literaturtheorien den Begriff der Bedeutung ersetzt oder gänzlich darauf verzichtet. Aber es soll hier nicht von einzelnen (Fehl-)Deutungen oder ausschließlich literaturtheoretischen Problemen die Rede sein.

Was der Germanistik wahlweise als alarmierende Sprachvergeessenheit oder unvermeidbare Differenzierung erscheint, wird für die Deutschdidaktik in jüngerer Zeit spätestens mit der von Klieme/Avenarius et al. ([2003] 2009) verantworteten Expertise zur „Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ erneut problematisch. Als erstes von sieben Merkmalen guter Bildungsstandards¹¹ wird dort deren Fachlichkeit benannt: „Bildungsstandards sind jeweils auf einen bestimmten Lernbereich bezogen und arbeiten die Grundprinzipien der Disziplin bzw. des Unterrichtsfachs klar heraus“ (ebd.: 24). In der Erläuterung heißt es dann:

8 Man könnte mutmaßen, dass der Begriff ‚oberflächlich‘ in seiner wertenden Funktion nicht so sehr die Nähe zur textlich-materialen Oberfläche meint, sondern eher ein lückenhaftes und/oder vorschnelles Argumentieren, also letztlich auf das Reflexionsniveau abhebt. Das Argument von der auffälligen Nähe der Bildlichkeiten bei gleichzeitig gegenteiliger Wertung bleibt davon aber zunächst unberührt.

9 Kammler (2010b) führt dieses Problem auf die unterschiedlichen Fokussierungen von Hermeneutik und Strukturalismus zurück.

10 Die genannten Texte finden sich im Anhang dieser Arbeit.

11 Vgl. ausführlicher zu den einzelnen Merkmalen Kämper-van den Boogaart (2014a: 30ff.).

Unterrichtsfächer korrespondieren mit wissenschaftlichen Disziplinen, die bestimmte Weltansichten (eine historische, literarisch-kulturelle, naturwissenschaftliche usw.) ausarbeiten und dabei bestimmte ‚Codes‘ einführen (z. B. mathematische Modelle, hermeneutische Textinterpretationen). Die Abgrenzung einzelner Fächer [...] ist immer wieder diskutiert worden [...], aber im Prinzip muss sich die Schule an der Systematik dieser Weltansichten orientieren, wenn sie anschlussfähig sein will an kulturelle Traditionen und an die Diskurse anderer Lebensbereiche. Auch in den Bildungsstandards muss die Systematik, die lernbereichs- und fachbezogen entwickelt wurde, genutzt werden. (ebd.: 25f.)

Doch was wären denn „Grundprinzipien des Unterrichtsfachs“ Deutsch und welche „Weltansichten“ werden in allen germanistischen Disziplinen gleichermaßen ausgearbeitet? Vertreter unterschiedlicher germanistischer Fachgebiete werden hier zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen kommen (vgl. Kämper-van den Boogaart 2014a: 30). Selbst wenn man die durchaus heikle legitimatorische „These von der Korrespondenz zwischen Wissenschaftsdisziplinen und Unterrichtsfächern“ (Kämper-van den Boogaart 2011: 23) gelten lässt, kann für Sprach- und Literaturwissenschaft im Rahmen der aktuellen Universitätsgermanistik kaum „von einer Identität, etwa der Forschungsfragen, der Methoden, Terminologien, usw. [...] gesprochen werden“ (Kämper-van den Boogaart 2014b: 92). Kurz: Die Klieme-Expertise setzt einen Konsens bezüglich der Fachlichkeit und Fachstruktur des Deutschunterrichts voraus, der eigentlich erstaunlich ist. Damit verlangt eines der zentralen Dokumente der steuerungspolitischen wie didaktischen Neuorientierung nach PISA 2000 (Baumert/Klieme et al. 2001) wiederum eine Antwort auf die oben aufgeworfene Frage nach der fachlichen Einheitlichkeit des Deutschunterrichts – diesmal unter der Maßgabe, den Output „in Form kompetenzorientierter Bildungsstandards“ (Kämper-van den Boogaart 2014a: 27) festlegen und sodann messen zu wollen.

Mit Blick auf die oben angerissene historische Konstellation muss diese Problemlage fast schon ironisch anmuten. So rechtfertigt Nietzsche im eingangs zitierten Vortrag die Zusammengehörigkeit der für ihn so heterogenen Forschungsgebiete unter dem Dach der Philologie ausgerechnet im Rekurs auf Bildung:

Daß diese durchaus verschiedenartigen wissenschaftlichen und ästhetisch, ethischen Triebe sich unter einen gemeinsamen Namen, unter eine Art von Scheinmonarchie zusammengetan haben, wird vor allem durch die Tatsache erklärt, daß die Philologie ihrem Ursprunge nach und zu allen Zeiten zugleich Pädagogik gewesen ist. (Nietzsche 1977: 157)

Bei Wegmann (1994) ist nachzulesen, wie spätestens seit F. A. Wolf (1831) ‚Bildung‘ zur Integrationsformel im Streit um die disziplinäre Einheit der Philologie(n) avanciert. Indem Bildungsstandards nun von den Einzelfächern eine Konzentration auf die sogenannten Fachkerne einfordern (vgl. Klieme/Avenarius et al. 2009: 20), wird der Ball gewissermaßen zurückgespielt. Eine Konsequenz dürften die auftretenden Friktionen im Bereich der – ebenfalls

durch die Bildungsstandards und Klieme-Expertise geforderten – Kumulativität sein. Denn wenn nicht klar ist, ob oder inwiefern die einzelnen mutmaßlich korrespondierenden Disziplinen des Deutschunterrichts miteinander zusammenhängen, fällt es schwer, eine „kumulative und systematisch vernetzte Entwicklung von Kompetenzen“ (KMK 2012b: 5) voranzutreiben, wie sie die Bildungsstandards für das Fach Deutsch fordern. Entsprechend finden sich in Form von Aufforderungen, als Plädoyers oder mit einem gewissen Klagegestus immer wieder Stimmen, die den Anspruch an deutschdidaktisches Forschen formulieren, „sprachliches und literarisches Lernen miteinander in Bezug zu setzen“ (Spinner 2000b: 207).

I.3 Sprachbetrachtung im Literaturunterricht: Fachliche und systematische Schwierigkeiten

Die vorliegende Arbeit wird dieses Desiderat nicht einlösen. Die Fragestellung der Arbeit wird vielmehr auf die Suche nach Gemeinsamkeiten zwischen sprachlichem und literarischem Lernen bezogen und auf die Untersuchung von Thesen zur Integration von Sprachbetrachtung in literaturunterrichtliche Zusammenhänge begrenzt. Die Arbeit untersucht anhand der Kompetenzziele und Standardformulierungen der Bildungsstandards Deutsch für die allgemeine Hochschulreife¹² also *eine bestimmte Art von Vorschlägen*, „sprachliches und literarisches Lernen miteinander in Bezug zu setzen“ (Spinner 2000b: 207). Das Vorgehen ließe sich dabei im Grundsatz als einordnend und argumentationsprüfend beschreiben. Im Fokus steht eine kritische Prüfung deutschdidaktischer Thesen, die für eine Integration von Sprachbetrachtungsaktivitäten in Literaturunterricht plädieren, um auf dieser Grundlage basale Gemeinsamkeiten sprachlichen und literarischen Lernens aufzuzeigen und den Anspruch auf integrative Vorgehensweisen kritisch zu beleuchten.

Grundsätzlich haben Vorschläge, die für den „Mehrwert grammatischer Beobachtung“ in literarischen Texten (Klotz 2014b: 558) werben, mit Schwierigkeiten sowohl auf fachlicher als auch auf systematischer Ebenen zu kämpfen. *Fachlich* fordern solche Vorschläge von Lernenden eine anspruchsvolle weil extrem komplexe (i.e. verknüpfungsreiche) sprachlich-literarische Transferleistung, die literaturdidaktisch nicht unbedingt klar fundiert ist und zudem noch näher zu bestimmende literaturtheoretische Implikationen mit sich bringt (vgl. Kap. V und VI). Auch sind Vorschläge zur Verbindung von Sprach- und Literaturunterricht (gleich mit welchen Zielen oder Prioritäten sie antreten) in puncto Kompetenzerwerb naturgemäß mit den diagnostizierten Problemen *beider* didaktischer Subdisziplinen konfrontiert. Für den Literaturunterricht sind die Schwierigkeiten, die nicht nur sprachliche Analysen literarischer Texte den

¹² Im Folgenden zitiert als KMK (2012b).

Lernenden der Sekundarstufe II bereiten, anhand von Abiturprüfungen untersucht und dokumentiert worden (vgl. Steinmetz 2013; Freudenberg 2012b). Da metasprachliche Kenntnisse und Kompetenzen als bedingende Faktoren in diese Transferleistung eingehen, setzt sich die Forderung nach Integration von Sprachbetrachtungen in Literaturunterricht zugleich den seit Längerem schwellenden Problemen des Grammatikunterrichts in Theorie, Motivation und Ergebnissen aus. Hier spielen die bekannten Klagen über mangelndes sprachlich-grammatisches Wissen der Schülerinnen und Schüler (vgl. Habermann 2013; Rothstein 2010: 123)¹³ ebenso eine Rolle wie die Heterogenität der Lernenden, was Sprach- und Lesekompetenzen angeht. Dennoch hat vor allem die grammatikdidaktische Forschung wiederholt zu zeigen versucht, inwiefern erhöhte Sprachbewusstheit und profunde Grammatikkenntnisse für Rezeption und Verständnis literarischer Texte zumindest hilfreich sein könnten. Die so entstandenen Argumente und Beispiele sind allerdings weder literaturtheoretisch noch -didaktisch überprüft oder in einen größeren Zusammenhang gestellt worden. Dass Sprachbewusstheit und grammatische Kenntnisse bei der Literaturrezeption hilfreich sein könnten, scheint also zu einer vielleicht ihrer Grundsätzlichkeit wegen außer Acht geratenen Hintergrundannahme geworden zu sein.

Spätestens in der Sekundarstufe II besteht indes der in den Bildungsstandards formulierte Anspruch, „Aufbau und sprachliche Gestaltung literarischer Texte analysieren [...] und sie als Geflechte innerer Bezüge und Abhängigkeiten erfassen“ zu können (KMK 2012b: 18), „sprachlich-stilistische Merkmale eines Textes selbstständig fachgerecht [zu] beschreiben“ (ebd.: 17), „Verstehensbarrieren [zu] identifizieren“ (ebd.: 18) und „Mehrdeutigkeit als konstitutives Merkmal literarischer Texte nach[zu]weisen“ (ebd.: 19), um nur einige Kompetenzformulierungen mit potentiell sprachreflexiven Anteilen zu benennen. Umgekehrt sollen Schülerinnen und Schüler im Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch reflektieren“ die Fähigkeit erwerben, „sprachliche Äußerungen kriterienorientiert [zu] analysieren und ihre Einsichten in der Auseinandersetzung mit Texten [...] [zu] dokumentieren“ (ebd.: 20), was sich auch auf literarische Texte beziehen lässt. Die Bildungsstandards der Sekundarstufe II fordern damit zumindest stellenweise eine gegenseitige Verflechtung der Lernbereiche von Sprach- und Literaturunterricht ein. Dass die entsprechenden Beschreibungen über verschiedene Standards verteilt sind, muss angesichts der darin geforderten Verknüpfung und Integration der verschiedenen Kompetenzkonstrukte nicht überraschen.

Über die unterrichtliche Umsetzung dieser Vorgaben sagen die Richtlinien freilich wenig und auch didaktisch-methodische Anknüpfungspunkte sucht man vergeblich. Als eine Art Richtschnur für diese gegenseitige Ergänzung der Unterrichtsgegenstände ‚Sprache‘ und ‚Literatur‘ (die immer auch eine Instrumentalisierung ist) notieren (Abraham/Kepser 2009: 141):

13 Diese beziehen sich jedoch meist auf deklaratives Wissen sowie das Wissen zur Bildung bestimmter sprachlicher Formen. Vgl. hierzu kritisch Dürscheid (2007: 45).

Literatur *kann* für den Grammatikunterricht instrumentell werden und umgekehrt [...]: aber die beiden (Lern-)Bereiche können nur dann miteinander tanzen, wenn man sich geeinigt hat, wer ‚führt‘.

Die Integration von Sprach- und Literaturunterricht, so sollen Abraham und Kepser hier verstanden werden, muss also immer ein *Ziel*, eine Richtung haben. Ein Spezifikum der hier dargestellten Überlegungen sowie der Auswahl der zugrunde gelegten Thesen stellt insofern das Primat literaturdidaktischer Ziele, des literarischen Verstehens und Interpretierens dar.

Dies offenbart jedoch zugleich die angesprochenen Problematiken auf der *systematischen* Seite: Denn die Forderung nach Integration von Sprach- und Literaturbetrachtung¹⁴ überführt zwei *Gegenstandsbereiche* des Deutschunterrichts in ein besonderes Verhältnis, das Abraham und Kepser hier heuristisch als Beziehung zwischen einer Leit- und einer Folgeinstanz modellieren. Dass Sprachbetrachtung als Mittel und Literaturbetrachtung als Zweck veranschlagt wird, ist also keine Festlegung im luftleeren Raum. Mehr noch: Als Mittel und Zweck beeinflussen Sprach- und Literaturbetrachtung sich notwendigerweise auch gegenseitig. Sprachbetrachtung zum Zweck der Literaturbetrachtung ist eine *bestimmte Art von Sprachbetrachtung* mit jeweils eigenen Zielen (wie z. B. dem metasprachlichen Explizieren von Mehrdeutigkeit, vgl. Erben 2003) und eigenen Voraussetzungen (bspw. eine besondere Form der Aufmerksamkeit gegenüber sprachlichen Darstellungsformen und dem Vermögen, sich sprachlich irritieren zu lassen, vgl. Kap. VII.4). Zugleich bringt die ‚Verwendung‘ von Sprachbetrachtung als Mittel zum Zweck des literarischen Verstehens ein *bestimmtes literarisches Verstehen* hervor, von dem man sich beispielsweise besondere Textnähe oder Präzision erhoffen könnte (vgl. Klotz 2014b). Das angesprochene Zweck-Mittel-Verhältnis affiziert also nicht nur die Ergebnisse des Interaktionsprozesses dieser beiden Instanzen, sondern auch die Instanzen selbst.

Die unmittelbare Einsichtigkeit des bei Abraham/Kepser (2009: 141) bemühten Bildes von Sprach- und Literaturunterricht als einem Tanzpaar, bei dem stets einer der beiden Partner führt, sollte daher nicht dazu verleiten, wichtige Dimensionen der unterrichtlichen Verknüpfung von Sprach- und Literaturbetrachtung vorschnell auszublenden und das Ganze als literaturtheoretisches Problem zu betrachten, das gleichsam nur durch seinen deutschdidaktischen Appendix besondere Bedeutung erführe. Eine solche Sichtweise würde zudem zentrale Einsichten zur didaktischen Modellierung von Unterricht außer Acht lassen, die stets von einem sich wechselseitig beeinflussenden Bedingungs- und Beziehungsgefüge ausgehen, an dem neben den Unterrichtsgegenständen mindestens noch Ziele sowie die lernenden Subjekte beteiligt sind (vgl. Jank/Meyer

14 Der Terminus „Literaturbetrachtung“ wird hier von Bredel/Pieper (2015: 261) übernommen und dient als „Arbeitsbegriff [...], um die Parallelen zwischen der Thematisierung von Sprache und der Thematisierung von Literatur in methodischer, systematischer und auch historischer Perspektive sichtbar zu machen“ (ebd.).

2014: 55). Eine Zusammenführung der Gegenstände des Sprach- und Literaturunterrichts darf also weder ihre Ziele noch die Schülerschaft des Deutschunterrichts aus dem Blick verlieren.

Wenn es in dieser Arbeit also um die Sprachlichkeit literarischer Texte zum Erreichen von Zielsetzungen des Literaturunterrichts geht, so folgt daraus, dass individuelle metasprachliche Kompetenzen zwar nicht als *primäres* Ziel und auch nicht als unterrichtlicher *Gegenstand* im Zentrum des Interesses stehen. Gleichwohl spielen aber für Schülerinnen und Schüler individuelle sprachliche (Rezeptions-)Kompetenzen auf der einen Seite sowie die Fähigkeit und das erforderliche Wissen, sich metasprachlich äußern zu können auf der anderen Seite als bedingende Faktoren eine Rolle, stellen sie doch zweifelsohne eine Voraussetzung literarischen Verstehens dar. Die zunehmende Heterogenität sprachlicher Kompetenzen in der (auch muttersprachlich deutschen) Schülerschaft kann es daher in der konkreten Unterrichtssituation durchaus erforderlich machen, genuin sprachunterrichtliche oder fremdsprachendidaktische Ziele wie Verstehens-, Kommunikations- oder Diskursfähigkeit (vgl. KMK 2012a) vorübergehend zur priorisieren, um am literarischen Text überhaupt arbeiten zu können. Auch wenn es also vordergründig nicht darum geht, metasprachliches oder grammatisches Lernen gleichzeitig, anhand oder mithilfe literarischer Texte zu realisieren, sondern metasprachliches und grammatisches Wissen sowie die Fähigkeit zur distanzierten Betrachtung von Sprache umgekehrt als ein Mittel oder Werkzeug im Umgang mit literarischen Texten zu modellieren, muss eine so verstandene Verknüpfung zunächst dafür Sorge tragen, dass jene Werkzeuge auch bereit liegen und genutzt werden können und der Gegenstand bei den Lernenden in einer Weise kognitiv repräsentiert ist, die literaturunterrichtliche und ergo deutende Anschlusskommunikation überhaupt ermöglicht (vgl. Kap. IV.6). Fokussiert man andererseits die Kompetenzentwicklung der einzelnen Lernenden, so ist es zudem schwer vorstellbar, dass sich sprachliche, metasprachliche und literarische Kompetenzen völlig unabhängig voneinander entwickeln.¹⁵ Dementsprechend kann diese Arbeit neben den expliziten metasprachlichen Kompetenzen auch die eher impliziten Sprach- und Lesekompetenzen von Lernenden nicht ausblenden.

Betrachtet man auf der anderen Seite die Ziele und Curricula des Deutschunterrichts, so scheint unter dem Schlagwort ‚integrativer Unterricht‘ zuweilen die Herstellung einer mehr oder weniger ergiebigen Verbindung zwischen Sprachbetrachtung und Literaturunterricht bereits an sich eine Zieldimension darzustellen. Unabhängig von der Berechtigung solcher Vorhaben lässt dies erahnen, dass unterrichtliche Ziele auf unterschiedlichen (Abstraktions-)Niveaus angesiedelt sind und unterschiedliche schulische Akteure diese Ziele auf unterschiedliche Weisen zu realisieren versuchen. Die Ziele des Literaturunterrichts sind mehr als vielgestaltig. Neben bildungspolitisch kodifizierten Zielformulie-

15 Das bedeutet jedoch keinesfalls, dass diese Bereiche nicht analytisch trennbar wären oder die Trennung per se didaktisch sinnlos wäre.

rungen, wie sie in den Bildungsstandards und länderspezifischen Rahmenlehrplänen festgehalten sind, existieren schulinterne Curricula sowie pädagogische, gesellschaftliche und individuelle Zielvorstellungen, die Kollegien, Gruppen oder einzelne Lehrkräfte mit ihrem Literaturunterricht verbinden mögen. Literaturunterricht ist infolgedessen mit einer ganzen Palette von Zielen verknüpft, die stets mit einem in unterschiedlicher Weise normativ aufgeladenen Literaturbegriff operieren (vgl. Kämper-van den Boogaart 2014b: 104). Zielformulierungen von Literaturunterricht lassen sich daher nicht bruchlos aus akademischen Disziplinen ableiten (vgl. Kämper-van den Boogaart 2011; Zabka 2015). Eine rein disziplinäre Orientierung, wie sie das von Abraham/Kepser (2009: 141) bemühte Bild evoziert, würde also zu kurz greifen: ‚Literaturunterricht‘ allein stellt ja noch keine Zielorientierung dar, sondern ist selbst wiederum in das beschriebene Geflecht aus Binnen- und Makrozielen, bildungsadministrativen Vorgaben sowie gegenstands- und lernerseitigen Limitationen eingelassen.

Dies offenbart das Manko, dass von einer *systematischen* Integration sprachlichen und literarischen Lernens allen Ganzheitlichkeitsforderungen zum Trotz bisher kaum die Rede sein kann. Die große Mehrzahl der Vorschläge auf diesem Themenfeld wählt ein induktives Argumentationsmuster, bei dem das empfohlene konzeptuelle Vorgehen lediglich anhand einzelner Beispieltexte illustriert und somit stillschweigend Exemplarizität postuliert wird. Die Aufgabe, das dargestellte Vorgehen auf andere, mutmaßlich ähnliche geeignete Texte zu übertragen, bleibt somit kundigen Leserinnen und Lesern überlassen. Ob sich aus solchen anhand einzelner Beispiele dargestellter Überlegungen allerdings überhaupt eine systematische Perspektive für den Deutschunterricht ableiten lässt, ob also die dargestellten Beispiele wirklich beispielhaft und ergo auf weitere Kontexte übertragbar sind, bleibt offen.

I.4 Fragestellung

Um dem Fehlen dieser systematischen Perspektive zu begegnen, geht die vorliegende Arbeit zunächst den umgekehrten Weg und untersucht Thesen, welche die Integration von Sprachbetrachtung in Literaturunterricht einfordern, hinsichtlich ihrer theoretischen Implikationen sowie Möglichkeiten und Grenzen. Konkret bedeutet das, dass ausgewählte Vorschläge und Thesen diskutiert werden, welche die Integration von Sprachbetrachtungen in Literaturunterricht favorisieren und Erkenntnisse über die individuelle Sprache literarischer Texte anstreben, die in ihrer Bedeutsamkeit für das literarische Verstehen den Lernenden zugänglich gemacht und hervorgehoben werden sollen. Dabei werden hauptsächlich zwei Arten von Vorschlägen behandelt. Auf der einen Seite stehen literaturwissenschaftliche Überlegungen, die Sprachbetrachtungen hauptsächlich zum Umgang mit sprachlichen oder sprachlich vermittelten Mehrdeutigkeiten (Erben 2003) sowie als Handhabe bei schwer verständlichen Texten (Weiss 1995b; Hermerén 1983) einfordern, ohne dabei jedoch explizit didaktische Zusammenhänge im Auge zu haben. Auf der anderen Seite stehen deutsch-

didaktische Vorschläge, die sich von Sprachbetrachtungen im Literaturunterricht vor allem einen textnäheren Umgang mit Literatur versprechen (Klotz 2014b). Angesichts der übergeordneten Frage, inwiefern sich eine einheitliche Fachlichkeit und systematische Kumulativität für den Deutschunterricht entwickeln lassen (Nutz 1995; Häcker 2012), werden die untersuchten Arbeiten als *Versuche* betrachtet, wenn schon nicht jenem Fachkern (vgl. Kap. I.2) näher zu kommen, so doch zumindest Gemeinsamkeiten zwischen Sprach- und Literaturunterricht aufzuzeigen. Diese Versuche werden als solche untersucht und gleichsam evaluiert. Die Arbeit prüft somit Möglichkeiten und Grenzen dieser Vorschläge angesichts der genannten Bedingungen und vor dem Hintergrund der Bildungsstandards des Faches Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife (KMK 2012b) und fragt, inwiefern

- (1) Sprachbetrachtung im Literaturunterricht beim Umgang mit Mehrdeutigkeiten (vgl. ebd.: 19) und Verstehensbarrieren (vgl. ebd.: 18) weiterhelfen könnte und
- (2) Sprachbetrachtungen zu textnäherer Rezeption literarischer Texte führen können (vgl. Klotz 2014b).

Als Schlagwort für ein Vorgehen, das sprachlich-grammatische Analysen und Reflexionen in Literaturunterricht einbindet und zur Diskussion literarischer Text nutzt, wird der Begriff *Sprachbetrachtung im Literaturunterricht* verwendet. Von sprachlichen *und* grammatischen Analysen ist deshalb die Rede, weil auch über die Themengebiete des traditionellen Grammatikunterrichts bzw. des traditionellen Grammatikbegriffs¹⁶ hinausgehende Kategorien wie Pragmatik, Kommunikationstheorie oder (Text-)Semantik nicht von vornherein ausgeschlossen werden sollen.

I.5 Zum Vorgehen

Um die genannten Thesen zum Nutzen von Sprachbetrachtungen im Literaturunterricht in einem sinnvollen Rahmen diskutieren zu können, ist zunächst einige Vorarbeit nötig. Die folgenden beiden Kapitel stehen daher unter der Frage, was Sprachbetrachtung im Literaturunterricht eigentlich ist oder sein könnte und auf welchen didaktischen Diskussions- und welchen schulischen Kompetenzstand derlei Vorschläge treffen. In einem ersten Aufriss wird zunächst skizziert, was unter Sprachbetrachtung im Literaturunterricht verstanden wird (Kap. II). Ein Blick in die jüngere deutschdidaktische Forschung zu diesem Gegenstandsbereich (Kap. III) bzw. zu den darin verbundenen literarischen und metasprachlichen Kompetenzen wird anschließend zeigen, dass die

16 Unter einem ‚traditionellen Grammatikbegriff‘ wird im Folgenden ein Begriffsverständnis bezeichnet, das Grammatik als „Lehre von den morphologischen und syntaktischen Regularitäten einer natürlichen Sprache“ (Bußmann 2002: 259) auffasst.

Reflexion der Sprache literarischer Texte vielen Lernenden Schwierigkeiten zu bereiten scheint, offenbart zugleich aber, dass auch jenseits solcher Ergebnisse noch erheblicher Forschungsbedarf besteht. Denn wie immer mangelbehaftet man die expliziten grammatischen Kenntnisse von Schülerinnen und Schülern auch beurteilen mag, ist doch evident, dass dem Grammatikunterricht in der Sekundarstufe II curriculare Grundlagen weitgehend fehlen. Wer also die Bildungsstandards so auffasst, dass sie die Reflexion der Sprache literarischer Texte (sozusagen trotzdem) von Schülerinnen und Schülern verlangen oder sich aus anderen Gründen dafür ausspricht, muss zugestehen, dass damit Kenntnisse verlangt werden, deren letzte ‚Verwendung‘ mindestens ein bis zwei Jahre zurückliegt.

Eine informierte Analyse und Kritik dieser Forderungen ist zudem auf zweierlei angewiesen: Zum einen ist zu klären, was *Sprachbetrachtung* eigentlich ist, welche Art von landessprachlichem Sprachunterricht die Bildungsstandards Schülerinnen und Schülern zuteilwerden lassen, welche kognitiven Aktivitäten dies erfordert und schult und welches Potenzial Sprach- und Grammatikunterricht Lernenden in Bezug auf literarische Texte somit eröffnet (Kap. IV). Zum anderen stellt sich mit Blick auf den geforderten Outcome und die Auswertungsbedingungen empirischer Verfahren die Frage, was im Deutschunterricht und in den Bildungsstandards für die allgemeine Hochschulreife unter dem Schlagwort ‚Interpretation‘ eigentlich von Schülerinnen und Schülern verlangt wird und welche Rolle Sprachbetrachtungen innerhalb dieses Anforderungsprofils spielen könnten (Kap. V). Die Arbeit wendet sich hierbei den Anforderungen und Problemen schulischen Interpretierens zu und versucht, trotz der Komplexität und Vielfalt von Interpretationstheorien zu einem heuristischen Verständnis von Interpretation zu gelangen, das es ermöglicht, die Funktion von Sprachbetrachtungen innerhalb dieses Konstrukts theoretisch zu verorten. Diese Perspektivierung reflektiert auch das grundsätzliche Vorgehen der Arbeit, das auf die Annahme setzt, dass ein Urteil über Grenzen und Möglichkeiten von Sprachbetrachtungsoperationen im Literaturunterricht davon abhängt, welche konzeptuellen Anschlusspunkte sich für diese finden lassen. Solche Anschlusspunkte, so die strukturelle Idee, können wiederum aus konzeptuellen Gemeinsamkeiten zwischen Literatur- und Sprachunterricht hervorgehen. Damit begibt sich die Arbeit auch auf die Suche nach Berührungspunkten zwischen zwei Disziplinen, die akademisch eigentlich lange getrennt sind.¹⁷

Aufbauend auf diesen Grundlagen werden zunächst zwei literaturwissenschaftliche Thesen zur Integration von Sprachbetrachtungsoperationen diskutiert (Kap. VI), die sich in Teil (1) der Fragestellung wiederfinden: Erben (2003) versteht „Grammatik als Gestaltungssystem und Interpretationshilfe“ und Hermerén (1983) schlägt sprachliche Analysen bei Unklarheiten auf der Textoberfläche vor, was sich mit Köster (2008) didaktisch auf hermetische Texte beziehen lässt. Eingeleitet wird diese Untersuchung durch Überlegungen zu

17 Vgl. hierzu die Kapitel VII.2 und VIII.

Status und Relevanz von Sprachbetrachtungen in (literaturwissenschaftlichen und schulischen) Interpretationen (Kap. VI.1).

Im Anschluss daran widmet sich die Arbeit dezidiert deutschdidaktischen Anliegen zur Integration von Sprachbetrachtung in Literaturunterricht. Kapitel VII untersucht die oben unter (2) genannte These vom Zusammenhang von Sprachbetrachtung und textnaher Rezeption und führt dies auf gemeinsame Grundlagenoperationen von Sprachbetrachtungsaktivitäten und Textnähe zurück. In Kapitel VIII werden abschließend Ansätze untersucht, die durch die Integration von Sprach- und Literaturunterricht eine gewisse Ganzheitlichkeit im Deutschunterricht anstreben (Häcker 2012; Nutz 1995). Es stellt sich die Frage, ob dies überhaupt erstrebenswert und innerhalb der Fachsystematik des Deutschunterrichts möglich ist. Die Ergebnisse der Kapitel VI und VII sowie eine curriculum- und wissenschaftstheoretische Verortung anhand von Bernstein (2012) sprechen dafür, zumindest starke Ganzheitlichkeitsforderungen tendenziell abzuschwächen. Das legt die These nahe, dass Sprachbetrachtungen im Literaturunterricht punktuell zwar durchaus sinnvoll und verständnisförderlich sein können, eine systematische Perspektive mit Blick auf das Curriculum des Deutschunterrichts aber verwehrt bleibt.

II. Sprachbetrachtung im Literaturunterricht – erster Versuch einer Bestimmung

Das folgende Kapitel stellt in einem knappen Aufriss dar, was mit „Sprachbetrachtung im Literaturunterricht“ gemeint ist. Insbesondere wird die Indienstnahme grammatischen Wissens und sprachreflexiver Kompetenzen im Literaturunterricht gegen die Stilmittelanalyse abgegrenzt und ein Schlaglicht auf den Begriff vom ‚toten Wissen‘ geworfen, der im Zusammenhang mit explizitem (schul-)grammatischen Wissen immer wieder vorgebracht wird.

Sprachbetrachtung im Literaturunterricht ist, so soll der Begriff hier verwendet werden, Zielsetzungen des Literaturunterrichts verpflichtet. Dies bedeutet insbesondere, dass hierbei nicht mehr oder weniger unbegründet Teile von literarischen Texten Schülerinnen und Schülern zur sprachlichen Analyse vorgegeben werden, um letztlich zu grammatischem Lernen anzuregen oder grammatisches Wissen zu prüfen. Dass ein solches Vorgehen, wie es in zentralen Prüfungen teilweise gängige Praxis ist, dem literarischen Text nur selten gerecht wird, wurde wiederholt kritisiert (vgl. Kühn 2014). Sprachbetrachtung im Literaturunterricht bedeutet auch nicht, die Analyse von Stilmitteln in ihrer didaktischen Bedeutung oder ihren literaturtheoretischen Begründungszusammenhängen blindlings aufzuwerten. Zwar gilt die Stilmittelanalyse an sich aufgrund ihrer Lernbarkeit gerade bei Leistungsüberprüfungen als Chance für ansonsten schwächere Schülerinnen und Schüler, neuere Studien zeigen aber, dass es auch stärkeren Lernenden nur selten gelingt, Erkenntnisse aus der Textanalyse als Argumente für das weitere Textverstehen zu nutzen (vgl. Freudenberg 2012b). Fritz (2014) versucht in diesem Zusammenhang zu zeigen, dass „[p]raktisch das gesamte Inventar der traditionellen Stilistik“ (ebd.: 26) letztlich grammatisch grundiert ist. Doch auch wenn man dieser These zustimmt, macht das eine grammatische Analyse stilistischer Mittel (oder literarischer Texte überhaupt) noch nicht literaturdidaktisch relevant. Zudem lassen sich einem funktionalen Verständnis zufolge grammatische Zeichen ohnehin als Entitäten auffassen, die andere (lexikalische) Zeichen organisieren und strukturieren (vgl. Köller 1997: 12). Aus dieser Perspektive stellen Stilmittel bewusste und mehr oder minder kanonisierte Gestaltungsweisen textueller Strukturen mit eigenem Bedeutungspotenzial dar, womit die Einsicht, dass diese auf grammatischen Strukturierungsoperationen basieren, wenig überraschend ist.

Das hier vorgebrachte Anliegen geht daher über die ‚reine‘ Stilmittelanalyse hinaus. Der Terminus *Sprachbetrachtung im Literaturunterricht* soll die Idee bezeichnen, sprachlich-grammatische Analysen in Literaturunterricht zu Zwecken des literarischen Verstehens und Interpretierens zu integrieren. Entsprechende Texte oder Textstellen können unter einer bestimmten interpretativen Fragestellung auffällig oder (z. B. bei Texten mit grammatisch kodierter Pointe)

für das literarische Verstehen unumgänglich sein oder aus textuellen oder subjektiven Gründen Schwierigkeiten beim Verstehen bereiten. Analysiert werden also Textstellen, aus denen direkt oder indirekt Bedeutungszuschreibungen oder Erklärungen für Lesarten literarischer Texte abgeleitet werden können. Als grammatische Analysekategorien können dabei prinzipiell alle Ebenen sprachlicher Gestaltung von Phonologie bis Pragmatik oder Kommunikationstheorie genutzt werden; einzig die Verhältnismäßigkeit von sprachreflexivem (und terminologischem) Aufwand zu literaturunterrichtlichen Erkenntnissen sollte gewahrt bleiben. Sprachlich-grammatische Analysen in einem solchen Unterricht beinhalten damit das mehr oder weniger begrifflich explizit gemachte Verstehen sprachlicher Zusammenhänge an einer bestimmten Stelle eines literarischen Textes oder in diesem Text überhaupt, das über das implizite und unbegriffliche Primärverstehen im Zuge der Kohärenzetaablierung (vgl. Schwarz-Friesel 2006; Rosebrock/Nix 2014) hinausgeht, indem dieses verdeutlicht, erklärt, reflektiert oder anderweitig zum Gegenstand interpretierenden Nachdenkens gemacht wird (vgl. Zabka 2010: 79).

Damit sollte klar geworden sein, dass sprachlich-grammatische Analysen eher ein analytisches Instrument des Literaturunterrichts darstellen. Dennoch ist die hier untersuchte und dargestellte Idee nicht gegen entsprechende Konzepte gewandt, die beispielsweise mit identitätsorientierten Methoden versuchen, zu einem differenzierten „Selbst- und Weltbild“ (Rösch 2011: 102) der Lernenden beizutragen. Sprachbetrachtung im Literaturunterricht bietet vielmehr die Möglichkeit (im Anschluss oder als Ergänzung zu anderen Vorgehensweisen) Textnähe und analytische Präzision stärker in den Vordergrund rücken. Insofern sprachlich-grammatische Analysen allerdings literarisches Verstehen ermöglichen, formen und verbessern, ist durchaus mit Effekten für die Makroziele von Literaturunterricht zu rechnen.

Mit grammatikdidaktischem Vokabular ließe sich Sprachbetrachtung im Literaturunterricht also als explizit, situational, integrativ und funktional beschreiben: Sprachbetrachtung wird der jeweiligen Fragestellung und dem jeweiligen Text entsprechend (situational) in Literaturunterricht zu Zwecken des Interpretierens und literarischen Verstehens integriert (integrativ), wobei die Sprache des entsprechenden Texts (funktional) zur Klärung (explizit) einer bestimmten Frage im Zentrum der Betrachtung steht. Dies sollte allerdings nicht zu dem Missverständnis verleiten, Sprachbetrachtung benötige keinen systematischen Grammatikunterricht, und mithin keine systematischen Grammatikkenntnisse. Wie Lütke (2014a) für die Integrativitäts- und Funktionalitätsforderungen der Bildungsstandards im Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ gezeigt hat, *implizieren* diese Forderungen gerade die „Notwendigkeit eines systematischen Grammatikunterrichts, der als Basis des integrativen und funktionalen Prinzips fungieren kann“ (ebd.: 211). Integrative und funktionale Ansätze bieten also im Gegenteil Anknüpfungspunkte, an denen mit systematischen Grammatikkenntnissen motivierend *weitergearbeitet* werden kann – sie sind methodische, thematische und auch sprachtheoretische Prinzipien, aber kein *Ersatz* für Systematik.

Damit soll keineswegs einem auf stures Benennungswissen ausgelegten und streng an der antiken Systematik orientierten Grammatikunterricht das Wort geredet werden. Der vorliegende Vorschlag versucht im Gegenteil ein weiteres Feld für integrative und funktionale Sprachbetrachtung zu erschließen, auch wenn der Zweck dieser Betrachtungen nicht in ihnen selbst, sondern im Verstehen literarischer Texte liegt.¹ Hierzu muss allerdings, wie immer, wenn an einem Themenfeld spiralcurricular weitergearbeitet werden soll, ein gewisses explizites metasprachliches Wissen schrittweise aufgebaut und danach weiterhin genutzt werden, was ohne terminologische Kenntnisse und Systematisierung nur schwerlich zu haben ist.²

Grundsätzlich ist ein Grammatikunterricht, der auf systematisches Wissen abzielt, jedoch seit längerem der Kritik ausgesetzt, bevorzugt starres und deklaratives ‚totes‘ Wissen hervorzubringen, welches nicht zu tieferem, systematischen Verstehen führt und schnell dem Vergessen anheimfällt, wie auch zahlreiche Tests zum grammatischen Wissen zeigen (vgl. dazu Kap. III.2). Dabei scheint sich allerdings die Kritik, grammatisches Wissen sei ‚totes Wissen‘ in gewisser Weise verselbständigt zu haben. Dies gibt Anlass zu einigen begrifflichen und kategorialen Klärungen: Der Begriff des toten oder trägen Wissens (*inert knowledge*) lässt sich auf Whitehead (Whitehead [1929] 2012a) zurückführen, der seine pädagogisch zentralen Forderungen an Erziehung und Bildung als „Protest gegen totes Wissen, das heißt gegen passive Ideen“ (Whitehead 2012b: 37) verstanden wissen wollte. Passive Ideen (*inert ideas*) sind für Whitehead „Ideen, die bloß geistig aufgenommen werden, ohne nutzbar gemacht, geprüft oder in immer neuen Kombinationen zusammengewürfelt zu werden.“ (Whitehead 2012a: 39). Whitehead plädiert demgegenüber für ein ganzheitlicheres Curriculum, wobei

theoretische Ideen immer mit wichtigen Anwendungen [...] des Schülers einhergehen. Die ist keine einfach anzuwendende Doktrin; vielmehr ist sie äußerst schwierig. Sie beinhaltet in sich selbst das Problem, Wissen lebendig zu halten, zu verhindern, dass es passiv wird, was das zentrale Problem jeglicher Erziehung und Bildung ist. (ebd.: 44)

Für das Verständnis des Begriffs des ‚toten Wissens‘ ist jedoch zentral, dass Whitehead hier ausdrücklich davon ausgeht, dass Wissen träge (passiv) *werden* kann und dass es die Aufgabe bzw. das Problem von Erziehung und Bildung ist, dies zu verhindern. Das impliziert, dass eine solche Degeneration von Wissen zu trägem Wissen möglich ist. Kritische Äußerungen zum Grammatikunterricht hingegen lassen bisweilen den Eindruck aufkommen, die gelehrten *Inhalte selbst* wären degeneriert und nicht mehr lebendig, wären träge und nicht als aktive lehrbar.

1 Daher wird hier auch der Terminus „funktional“ in einem speziellen Sinne verwendet. Vgl. dazu Kap. VI.1.2.

2 Vgl. allerdings die allein auf implizitem Wissen basierenden Vorschläge von Melzer (2011).

Hier hat sich die Metapher vom ‚trägen Wissen‘ verselbstständigt. Whiteheads Kritik bezieht sich, wie auch die psychologische Forschung zu Arten und Merkmalen von Wissen, auf die *Art des Vorliegens und der Abrufbarkeit von Repräsentationen im kognitiven Apparat*, nicht auf den *Inhalt* dieses Wissens. Dabei sollte gerade der Fachdidaktik klar sein, dass Inhalte von Wissen, also Propositionen, niemals *an sich* träge oder tot sein können, auch nicht wenn dies in einem übertragenen Sinne „langweilig“, „unflexibel“, „starr“ oder „anwendungsfern“ bedeuten soll. „Langweilig“, „unflexibel“, „starr“ oder „anwendungsfern“ sind vielmehr Defizite, die der Art des Vorliegens und damit der *Vermittlung* dieses Wissens anzulasten sind, *nicht den Inhalten dieses Wissens selbst* oder der entsprechenden Disziplin. Prinzipiell kann ja auch ein als sehr praktisch erfahrenes (ergo „lebendiges“) Wissen wie das Beherrschen einer Fremdsprache oder das Bedienen einer komplexen Maschine zu tragem Wissen werden, wenn es eine gewisse Zeit lang nicht angewandt wird. Denn dass gerade der traditionelle Grammatikunterricht viel zu stark auf deklaratives Wissen setze, ist als Kritikpunkt ja durchaus berechtigt. Alle integrativen und funktionalen Bemühungen können unter diesem Blickwinkel aber als Versuch gelten, dem weitere Arten grammatischen Wissens (als prozedurales Wissen, Problemlösungswissen etc.) hinzuzufügen und dieses so für Lernende zugänglich zu machen. Grammatisches Wissen ist also nicht ‚an sich‘ tot und vergessen („träge“, „langweilig“, „unflexibel“, „starr“, „anwendungsfern“), sondern es *wird* vergessen und bleibt wie jedes theoretische Wissen anwendungsfern, wenn nicht damit weitergearbeitet wird.

Die in dieser Arbeit näher betrachteten Vorschläge wollen ja gerade aufzeigen, wie und an welchen Stellen im Literaturunterricht metasprachliche Kenntnisse von Lernenden um eine Problemlösungsdimension erweitert werden können, weil sie sich im Umgang mit Literatur als hilfreich erweisen. Der Literaturunterricht könnte dabei die schon oft als motivierende Beispiele („Hannah mag Computer lieber als Freddy“, Gornik 2006a) oder sprachdidaktisches Prinzip (Kilian 2013) vorgeschlagenen sprachlichen Zweifelsfälle und Mehrdeutigkeiten beisteuern. Dasselbe gilt für Erwartungsbrüche, also Anlässen für Verwundung, aus denen Sprachreflexion ja zumeist entsteht (vgl. Lütke 2014a: 213). Gerade Erwartungsbrüche und Mehrdeutigkeiten sind ja Spezifika literarischer Texte, die auch in der aktuellen literaturdidaktischen Forschung immer wieder genannt werden. Sprachliche Analysen müssten demzufolge situativ und textuell angemessen in Literaturunterricht eingebunden werden und erfahren dort dann einen Wert für das Verstehen literarischer Texte. Damit bieten literarische Texte einen möglichen Verwendungszusammenhang für grammatisches Wissen, der jenseits des vielgescholtenen Begriffswissens liegt.

III. Forschungsstand

Im Folgenden werden zunächst einige zentrale Forschungsbefunde vorgestellt, die den interpretativen Umgang von Schülerinnen und Schülern mit der Sprache literarischer Texte näher beleuchten. Im Anschluss wird nach möglichen literatur- und sprachunterrichtlichen Ursachen für diese Befunde gefragt.

III.1 Didaktisch-empirische Forschung zum Umgang von Lernenden mit sprachlichen Analysen literarischer Texte

Bereits 2009 kommt Knopf, die unter sehr generellen Aspekten 680 Kindern und Jugendlichen zwischen Kindergarten und Abitur Brechts Keunergeschichte *GE-RECHTIGKEITSGEFÜHL* und Eichendorffs Gedicht *WÜNSCHELRUTE* vorgelegt hatte, hinsichtlich der Aspekte der sprachlichen Analyse und deren Funktionalisierung zu der Schlussfolgerung, dass die Lernenden meist nur einzelne sprachliche Aspekte nennen und diese additiv aneinanderreihen, ohne den Sinn der Analyse zu erfassen (vgl. Knopf 2009: 239). „Funktionalisierungen sprachlicher Aspekte“, so Knopf, fänden „nur selten statt“ (ebd.: 240), stattdessen würden „pauschale Antworten [...] unabhängig vom Text und vom erkannten Merkmal reproduziert“ (ebd.). In den Schüleräußerungen mache sich dementsprechend „eine gewisse Hilflosigkeit bemerkbar“ (ebd.: 239). Methodenkritisch wäre hier jedoch anzumerken, dass gerade das aspektsummierende Vorgehen in der Auswertung, der Wechsel der Untersuchungsmethode (bis Klasse 8 mündliche Befragung, danach schriftlich mit leicht unterschiedlichen Aufgabenstellungen) sowie die das Zustandekommen der Benchmarks nicht unproblematisch sind. Bedauerlicherweise differenziert die evaluative Auswertungsskala auch nicht in ausreichendem Maße, sodass beispielsweise im Gymnasium die Werte für fast alle Kriterien (bis auf ‚Inhalt‘ und ‚Interpretation‘) nur geringfügig um den Wert 1 schwanken (vgl. ebd.: 217), was präzisere Analysen erschwert.¹ Da auch keine Intra- oder Interraterreliabilität als Qualitätsprüfung der Auswertungsinstrumente angegeben ist, könnte man diese Ergebnisse nun als methodisch mangelhaft ad acta legen. In der Summe sind jedoch zumindest die Makroergebnisse nicht gänzlich unplausibel.²

Zudem kommen Steinmetz (2013) und (in Teilen) Freudenberg (2012b) mit methodisch deutlich robusterem Vorgehen zu vergleichbaren Ergebnissen.

1 Die Skala reicht von 0 bis 5, wobei 0 den schlechtesten, 5 den besten Wert darstellt.

2 Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass es erkenntnistheoretisch nicht ausgeschlossen werden kann, auch mit nicht-adäquaten Methoden zu einem berechtigten Ergebnis zu kommen.

Steinmetz untersucht 50 Abiturklausuren auf die Einlösbarkeit der bildungsadministrativen Standards. Im Rahmen seines strukturierenden und evaluierenden inhaltsanalytischen Vorgehens stellt er zunächst fest, dass „[d]ie Anzahl rein deskriptiver Formbetrachtungen [...] höher [ist] als die Anzahl analogisierter Formbetrachtungen [...]. Das bedeutet, dass die Benennung und Beschreibung von Form insgesamt öfter vorkommt als die Semantisierung und Funktionalisierung von Form“ (Steinmetz 2013: 183). Bei einem rein quantitativ-statistischen Verständnis von Schwierigkeit³ würde allein diese Häufigkeitsanalyse schon für die Schlussfolgerung ausreichen, dass die Funktionalisierung sprachlicher Beobachtungen an literarischen Texten Schülerinnen und Schülern schwerfällt. Problematisch an den vorgefundenen Funktionalisierungen sei, so Steinmetz, nicht die sachliche oder terminologische Korrektheit, sondern vielmehr ein entscheidender Mangel an „Textspezifik“ (ebd.: 221). So zeigt sich dann auch in Steinmetz' Auswertung, dass der (wohlgemerkt anhand von Abiturklausuren erhobene) Standard „sprachliche Gestaltungsmittel in ihren Wirkungszusammenhängen [...] erkennen [...] am seltensten wenigstens partiell erfüllt“ ist (ebd.: 269) – und das obwohl es sich hierbei um einen Standard für den mittleren Schulabschluss handelt. Da sich für den (mittlerweile durch die Bildungsstandards für die allgemeine Hochschulreife abgelösten) EPA-Standard „Erkennen und ggf. Beurteilen des Zusammengangs von Struktur, Intention und Wirkung im Rahmen des historischen und aktuellen Verstehenshorizontes“ ähnliche Ergebnisse zeigen (vgl. ebd.: 275), plädiert Steinmetz dafür, die „Explikation von Form-, Wirkungs- und Verweisierungszusammenhängen“ im Peripheriebereich der Abiturstandards anzusiedeln (ebd.: 296). Die sprachliche Analyse literarischer Texte ist für Schülerinnen und Schüler wie auch für die Bildungsstandards also keinesfalls unproblematisch.

III.2 Ursachenforschung

Auf der Suche nach Ursachen für diese Schwierigkeiten ist zunächst zu bedenken, dass das Herstellen einer aussagekräftigen Beziehung zwischen sprachlichen Auffälligkeiten eines literarischen Textes und dessen (‚inhaltlicher‘) Deutung vielleicht schon als kognitive Leistung nicht unbedingt leichtfällt, wofür ja auch die oben referierten Zahlen sprechen (vgl. Steinmetz 2013: 183). Denn sowohl für das Interpretieren im Allgemeinen als auch für die hier infrage stehende Transferleistung fällt es schwer, Regeln anzugeben, nach denen gleichsam fallunabhängig vorgegangen werden könnte.⁴ „Gefragt ist vielmehr Urteilkraft, eine Fähigkeit, für die es keine ‚Vorschriften‘ gibt, die nur immer wieder fallweise geübt werden kann“ (Bremerich-Vos 2012: 37). Auf einer umfassende-

3 Vgl. hierzu Kelava/Moosbrugger (2012: 76).

4 Vgl. zur Frage der Regelgeleitetheit von Interpretationstexten Leubner/Saupe et al. (2012: 63), sowie bereits Schleiermacher ([1838]1993: 81).

ren Ebene könnte man zudem mit den Untersuchungen der letzten Jahre zu dem vorsichtigen (!) Schluss kommen, dass Schülerinnen und Schüler generell Probleme haben könnten, analytisch erarbeitete Erkenntnisse über einen Text sowie literarische Vorwissensbestände für die weitere Interpretationsarbeit (also genau die von Bremerich-Vos angesprochenen Urteile) zu nutzen. In einer breit angelegten Untersuchung zur literarästhetischen Urteilskompetenz findet Frederking (2013) heraus, dass gerade die Erfordernis, Mehrdeutigkeiten zu identifizieren, „formale Aspekte zu kennen [und], die durch sie intendierte ästhetische Wirkung zu verstehen“ (ebd.: 123) Lernenden Schwierigkeiten bereitet (vgl. ebd.: 130). Auch Freudenberg (2012b: 418), der ebenfalls 50 Abiturklausuren für ihre Untersuchung vorlagen, kommt zu dem Schluss, dass Schülerinnen und Schülern aufgrund der Qualität ihres Vorwissens oftmals wohl die „Fähigkeit zur ‚fruchtbaren Irritation‘“ fehle.

Man könnte nun einwenden, dass Abiturprüfungen als zentrale Leistungsbeurteilung eben (auch oder hauptsächlich) Selektionsfunktion haben und schon um dieser Funktion gerecht zu werden, schwierigere (also für tendenziell weniger Lernende lösbare) und leichtere (also für tendenziell mehr Lernende lösbare) Anforderungen beinhalten müssten. Ein Blick in die zitierten Arbeiten verrät indes, dass es (abgesehen von der Frage nach Regel-, Mindest- oder Maximalstandards, vgl. dazu Steinmetz 2013: 297) stets nur wenigen Schülerinnen und Schülern gelang, die bildungsadministrativ geforderte Funktionalisierung der Formseite literarischer Texte adäquat umzusetzen.

Spätestens an dieser Stelle ist jedoch zugleich ein Diagnoseproblem festzustellen: Dass Schülerinnen und Schüler generell Probleme haben könnten, analytisch erarbeitete Erkenntnisse über literarische Texte und Vorwissensbestände für die weitere Interpretationsarbeit zu nutzen (s. o.), ist eine sehr generelle Schlussfolgerung, für die zum einen die empirische Basis noch deutlich zu dünn ist. Zum anderen ist damit aber auch wenig über die Fähigkeit der Lernenden gesagt, Kompetenzen und Inhalte aus Sprach- und Literaturunterricht zu integrieren und für ein besseres Verständnis literarischer Texte zu nutzen. In den zitierten Studien ging es mal um literaturhistorisches und gattungspoetologisches Vorwissen (Freudenberg 2012b), mal um literarische Verstehenskompetenz (Frederking 2013) und mal um die Einlösbarkeit ausgewählter bildungsadministrativer Standards (Steinmetz 2013). Es ging also immer *auch* um sprachliche Analysen literarischer Texte, aber eben auch um eine Vielzahl von anderen Kompetenzen. Selbst Steinmetz (2013), dessen feingliedriges inhaltsanalytisches Kategoriensystem sich eigentlich sehr für weitergehende Analysen eignet, fasst für die hier infrage stehenden sprachlich-grammatische Analysen (in Steinmetz' Terminologie: nonnarratologische werkästhetische Äußerungen) „Phänomene, die sich als grafische, phonetische, morphologische, lexikalische, syntaktische, textlinguistische, rhetorische [...] und generell literaturwissenschaftlich erfassbare (Form-)Eigenschaften isolieren und beschreiben lassen“ (ebd.: 107) zusammen. Fähigkeiten zur sprachlich-grammatischen Analyse wurden also bisher nicht getrennt erhoben, was für eine detailliertere Analyse aber durchaus wünschenswert wäre.

Ein zweites Ursachenfeld bildet die Situation des Sprach- und Grammatikunterrichts. Dieser hat sowohl bei Lernenden wie auch unter Deutschlehrkräften, bei denen Häcker (2012: 61) in puncto Sprach- und Grammatikvermittlung eine gewisse „didaktische Leere“ vermutet, „ganz offensichtlich ein nachhaltiges Imageproblem“ (Braun 2011: 38). Es steht zu vermuten an, dass dieses Problem im Übergang von Schule zu Universität keinesfalls einfach verschwindet, wie auch das teils als alarmierend aufgefasste Abschneiden von Schülerinnen und Schülern in entsprechenden Grammatiktests nahelegt (vgl. Habermann 2013). Doch Klagen über den geistigen und moralischen Verfall der Jugend sind bekanntlich alt – Braun bemerkt dazu lakonisch, es scheine, „dass, zumindest an Hochschulen und Universitäten, jede Generation Lehrender aufs Neue den defizitären Kenntnisstand der Lernenden zur Kenntnis nimmt und Handlungsbedarf konstatieren muss“ (Braun 2011: 37).

In sprachdidaktischer Einführungsliteratur finden sich – und das ließe sich vielleicht als eine erste Konsequenz innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses betrachten – oftmals überblicksartige Beschreibungen des traditionellen oder systematischen (Becker 1833; Wurst 1836), situativen (Boettcher/Sitta 1978), integrativen (Einecke 1994) und funktionalen (Köller 1997; Hoffmann 2006; Ossner 2015) Grammatikunterrichts sowie zur Grammatikwerkstatt (Menzel 1999), zu Sprachreflexion (Ingendahl 1999) und zur Unterscheidung von induktiven und deduktiven Konzepten.⁵ Abgesehen von der Nennung einiger mehr oder weniger offensichtlicher Vor- und Nachteile scheint diesbezüglich in den letzten Jahren eine Art Pattsituation entstanden zu sein, in der die jeweiligen Modelle zumindest vordergründig nahezu unvermittelt und diskussionslos nebeneinanderstehen. Im Zuge von PISA (Baumert/Klieme et al. 2001), DESI (Beck/Klieme 2007) und anderen breit angelegten quantitativen Untersuchungen, stießen außerdem noch die ursprünglich an den angloamerikanischen *Language-Awareness*-Begriff angelehnten Konzepte der Sprachbewusstheit, Sprachaufmerksamkeit, des Sprachbewusstseins und der Sprachthematisierung hinzu, die heute zudem teilweise unterschiedlich verwendet werden⁶. Aufseiten der Sprachdidaktik ist die Ausgangslage also alles in allem nicht immer leicht zu überblicken. Oder um es positiv zu formulieren: „Der schulischen Unterweisung in Grammatik mangelt es nicht an guten Vorschlägen“ (Häcker 2012: 58).

Dies hat nach aktueller Diskussionslage zum einen mit der Entwicklung der Lehrpläne zu tun, zum anderen aber auch mit dem Stellenwert der Grammatik innerhalb des Faches Deutsch insgesamt. Historisch wurde, so Klotz (2004: 154) in einer „holzschnittartigen Skizze“ der sprachdidaktischen Diskussion seit den späten 70er Jahren,

unter dem Lehrplan-Label ‚Reflexion über Sprache‘ [...] in der Schulrealität immer weniger über Sprache nachgedacht, auch wurde systematisch immer seltener in ihre Bauweise eingeführt – das grammatische explizite Wissen verschwand

5 Vgl. entsprechende Überblickskapitel bei Bredel (2013: 226–242) oder Gornik (2006b).

6 Vgl. hierzu Kapitel IV.

mehr und mehr unter den Heranwachsenden, von denen natürlich etliche Lehrer oder Lehrerin wurden und mangels Kompetenz diesen Bereich gerne vernachlässigten. So wurde [...] aus dem Terminus ‚Sprachreflexion‘ vielleicht kein Etikettenschwindel, aber doch fast eine Leerformel. (ebd.)

Auch Dürscheid (2007: 56) beklagt, dass „[i]m Kontext der kommunikativ-pragmatischen Wende [...] die systembezogene Betrachtung von Sprache und damit auch die systematische Vermittlung metasprachlichen Wissens immer mehr zurückgenommen [wurde]“. Ein Blick in die Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife zeigt, dass abgesehen von diachroner und synchroner Sprachvariation im Themenfeld „Sprache und Sprachgebrauch reflektieren“ (KMK 2012b: 25) eher kommunikationstheoretische, pragmatische und sprachphilosophische, ergo mehrheitlich metalinguistische Zielstellungen vorherrschen. Es ist zwar auch von der „Basis eines gesicherten Grammatikwissens“ (ebd.: 20) die Rede; eine Auseinandersetzung mit kernlinguistischen Fragestellungen, sei es als Vertiefung oder als Wiederholung des Grammatikunterrichts aus den unteren Klassen, hat in der Sekundarstufe II aber keine curriculare Grundlage. Mit Blick auf das frühe Ende des schulischen Grammatikunterrichts sowie dessen Stellenwert im Verlauf des gymnasialen Deutschunterrichts versetzen die Anforderungen, „Aufbau und sprachliche Gestaltung literarischer Texte analysieren [...]“ zu können (ebd.: 18), „sprachlich-stilistische Merkmale eines Textes selbstständig fachgerecht [zu] beschreiben“ (ebd.: 17), „Verstehensbarrieren [zu] identifizieren“ (ebd.: 18) und „Mehrdeutigkeit als konstitutives Merkmal literarischer Texte nach[z]uweisen“ (ebd.: 19) Lernende der Sekundarstufe II somit in die Lage, eine Kompetenz, die sie unter Umständen Jahre zuvor zuletzt angewendet haben, nicht nur spontan abrufen, sondern auch funktional-adaptiv nach Art einer Transferleistung in variablen Kontexten einsetzen zu müssen. Ob und inwiefern explizites grammatisches Wissen allerdings wirklich bei der sprachlichen Analyse literarischer Texte hilfreich sein kann, welche Rolle nicht-terminologisiertes Wissen hierbei zu spielen vermag und welche Leistungen man sich von Begriffen wie „Sprachreflexion“ und „Sprachbewusstheit“ erhoffen kann, ist zum jetzigen Zeitpunkt nicht geklärt.

Um die didaktische Ausgangslage besser beurteilen zu können, auf die Argumente und Forderungen zur Verbindung von Sprach- und Literaturunterricht treffen, wäre es allerdings hilfreich, zumindest ein vorläufiges Verständnis der beiden Komponenten zu entwickeln, die hier zusammengebracht werden sollen. Konkret sollen die folgenden beiden Kapitel daher einerseits die Frage stellen, was ‚Interpretation‘ im Sinne der Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife eigentlich ist, welche Anforderungen unter diesem Schlagwort an Lernende gestellt werden und wie damit der Stellenwert von Sprachbetrachtungen innerhalb dieses Konstrukts zu bewerten ist (Kap. V). Zuvor wird die Seite der Sprachbetrachtung in den Blick genommen (Kap. IV). Hierbei geht es zum einen wiederum um die Frage nach den sprachdidaktischen Grundlagen der Sprachbetrachtung und um ihren Status in den Bildungsstandards. Die daran anschließende Gegenfrage zu ‚Was verlangt Interpretation?‘ lautet

entsprechend: ‚Was kann Sprachbetrachtung leisten?‘. Diese Fragen sind nicht nur in didaktischer Hinsicht extrem umfangreich. Daher erheben die folgenden beiden Kapitel keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Es geht vielmehr um das heuristische Ziel, ein Arbeitsverständnis zu entwickeln, auf das sich im Folgenden aufbauen lässt.

IV. Sprachbetrachtung

Um Aufschluss über die sprachdidaktischen Grundlagen von Sprachbetrachtung und deren Implementierung in die Bildungsstandards der Sekundarstufe II geben zu können, wird zunächst die Frage, was Sprachbetrachtung eigentlich ist und wie dieser Terminus in der vorliegenden Arbeit verwendet wird, näher beleuchtet (IV.1). Als eine Grundlage für den reflektierenden Umgang mit Sprache gilt Sprachbewusstsein. Die Begrifflichkeiten rund um diesen nicht ganz einfachen Terminus werden in den darauffolgenden Kapiteln aufgearbeitet (IV.2) und kritisch hinterfragt (IV.3). In den nächsten Abschnitten geht es dann um den damit in Zusammenhang stehenden Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch reflektieren“ (KMK 2012b: 20f.). Nach einem knappen Überblick (IV.4) wird die Frage aufgeworfen, inwiefern die Querschnittsaufgabe schulischer „Sprachbildung“ (Lütke 2014a: 203) in besonderer Weise mit diesem Kompetenzbereich in Verbindung steht (IV.5). Im Ergebnis zeigt sich, dass Sprachkompetenz als Anreiz und Voraussetzung literarischen Verstehens fungieren kann (IV.6) und es werden einige Vorschläge zu diesem Wechselverhältnis unterbreitet, bevor der letzte Abschnitt sich auf generellerer Ebene auf eine erste Suche nach mutmaßlich mit Sprachbetrachtungskompetenz verbundenen Potenzialen für den Literaturunterricht begibt und diese kritisch hinterfragt (IV.7).

Die viele begriffliche Arbeit in den Kapiteln IV.1 bis IV.3 soll dabei nicht nur die verwendeten Termini klären. Es ist verständlich, dass bei einer Disziplin wie der Sprachdidaktik, die, so Ossner (2015: 141), beständiger Kritik und ebenso beständigen Erneuerungs- und Legitimationsversuchen ausgesetzt ist, nicht alle Begriffe stets präzise definiert und umfänglich akzeptiert sind. Das macht den Umgang mit diesen Begriffen zuweilen nicht weniger mühsam. Wenn nun – was unumgänglich ist – trotzdem mit sprachdidaktischem Vokabular gearbeitet werden soll, will sich die vorliegende Arbeit so wenig wie möglich dem notorischen Einwand begrifflicher Unklarheit aussetzen.¹

IV.1 Was ist Sprachbetrachtung? – Begriffliches (1)

Der Begriff der Sprachbetrachtung wurde von Bredel ([2007] 2013) in die sprachdidaktische Diskussion eingebracht. Bredel definiert Sprachbetrachtung zunächst als Tätigkeit, bei der Menschen Sprache nicht einzig als Medium der

1 Vielleicht sind sprachdidaktische Begrifflichkeiten gar nicht selbst unklar, sondern es werden nur häufig gleiche oder sehr ähnliche *Begriffe* (vgl. unten ‚Sprachbewusstsein‘ und ‚Sprachbewusstheit‘) mit unterschiedlichen *Konzepten* besetzt, was letztlich in der Gesamtschau den Eindruck der Unklarheit hinterlässt.

Kommunikation nutzen, sondern diese selbst „zum Gegenstand [...] [ihrer] Aufmerksamkeit machen“ (ebd.: 22). Dies geschehe

z. B. dann, wenn wir jemanden nicht verstehen und nachfragen, was er gesagt hat, oder wenn uns ein Wort, von dem wir wissen, dass wir es eigentlich kennen, nicht einfällt [...], wenn wir z. B. nicht wissen, wo wir ein Komma setzen sollen, oder dann, wenn uns die Ausdrucksweise eines Gesprächspartners missfällt und wir uns darüber beklagen. (ebd.)

Sprachbetrachtung kann sich also, wie diese Aufzählung zeigt, auf die unterschiedlichsten Ebenen von Sprache beziehen. Aus diesem Grunde wird der Terminus hier im Sinne Bredels (vgl. ebd.: 33) auch als eine Art theoretisch neutraler Oberbegriff gehandhabt. Die Abgrenzung zu den unterschiedlichen Arten von Grammatikunterricht (formal, funktional, systematisch etc.), besteht darin, dass Sprachbetrachtung eine *Tätigkeit* der Lernenden, Grammatikunterricht hingegen einen didaktisch konzeptualisierten und mit bestimmten Zielen verknüpften *Unterricht* meint. Sprachbetrachtungsaktivitäten sind damit nicht an einen bestimmten Unterricht oder überhaupt an schulische Kommunikationszusammenhänge gebunden und können somit auch im Literaturunterricht auftreten und genutzt werden oder (um die Unterscheidung von Sprach- und Literaturunterricht für den Moment aufzugeben) Teil unterschiedlichster Unterrichtskonstellationen sein. Als kognitive Aktivität kann Sprachbetrachtung sowohl implizit, also rein gedanklich, auftreten als auch explizit verbalisiert werden und ist außerdem zunächst nicht exklusiv an mündliche oder schriftliche Sprachverwendung gebunden.²

Bredel (2013: 24f.) definiert mit Distanzierung, Deautomatisierung und Dekontextualisierung drei „notwendige Beding[en] für die Tätigkeit der Sprachbetrachtung“ (ebd.: 24). *Distanzierung* ist dadurch gekennzeichnet, dass „zwischen dem Betrachter und dem betrachteten Objekt ein Abstand besteht“ (ebd.: 23). Diese „Distanznahme“ entsteht dann, wenn wir auf eine Tätigkeit achten, „die wir im Normalfall ohne bewusste Aufmerksamkeitssteuerung durchführen“ (ebd.). Ohne eine solche kognitive Distanz, die sich jedoch auf unterschiedlichste Art und Weise äußern kann, ist es letztlich nicht sinnvoll, überhaupt von ‚Betrachtung‘ zu sprechen. Während Sprache also normalerweise ohne besondere Aufmerksamkeit prozessiert wird,³ entsteht die für Sprachbetrachtungen konstitutive Distanz besonders dann, „wenn sprachliche Handlungsroutinen versagen“ (ebd.). Dies kann bei Missverständnissen oder Versprechern der Fall sein, aber ebenso bei literarisch-ästhetischen Erwartungsbrüchen – womit bereits eine erste Verbindungslinie benannt wäre (vgl. Kap. VI.2.1 und VI.2.3).

2 Andresen (1985) legt allerdings nahe, dass mit Beginn des Schriftspracherwerbs eine neue Qualität von sprachlichem Bewusstsein entsteht.

3 Dies gilt zunächst nur für den als unproblematisch empfundenen Umgang mit der Muttersprache, während beim Verarbeiten von Fremdsprachen sowie im Fremdsprachenunterricht wohl stets erhöhte Aufmerksamkeit gefordert ist.

In enger, vielleicht sogar kausaler Verbindung damit steht die *Deautomatisierung* der Sprachproduktion oder -rezeption zugunsten von Sprachbetrachtungsaktivitäten:

Wollen wir ein sprachliches Ereignis zum Gegenstand der Aufmerksamkeit machen, müssen wir [...] [die] Automatisierung aufgeben, um andere kognitive, sprachbetrachtungsrelevante Prozesse aktivieren zu können. (ebd.: 24)

Dies führe, so Bredel weiter, zwar zu „akuten Verstehensverlusten bei der primären Sprachwahrnehmung/Sprachproduktion“, setze dafür aber kognitive Kapazitäten für „sprachbetrachtungsrelevante Prozesse“ (ebd.) frei. Auch wenn bislang keine empirischen Erkenntnisse hierzu bereitstehen, könnte man die Deautomatisierung, also das Anhalten der automatischen Verarbeitung von Sprachdaten, als eine Art (sprach-)prozessrelevante Reaktion auf die kognitive Distanzierung ansehen.

Auch *Dekontextualisierung* steht als dritte notwendige Bedingung für Sprachbetrachtungen in enger Verbindung mit Distanzierung: Dekontextualisierung bezeichnet den Umstand, dass bei Sprachbetrachtungsaktivitäten nicht nur das betrachtende Subjekt die gewöhnliche Prozessierung aufgibt und eine Distanz zum betrachteten sprachlichen Objekt aufbaut, sondern damit zugleich auch das betrachtete sprachliche Phänomen aus seiner „Umgebung herausgelöst“ wird (ebd.). Funke präzisiert Bredels Begriff der Dekontextualisierung im Rekurs auf Andresen (2002: 235) allerdings an einer nicht unwesentlichen Stelle:

Die Dekontextualisierung sprachlichen Verhaltens ist nie absolut. Sie besteht [...] darin, ein Verhalten aus einem bestimmten ‚Rahmen‘ herauszulösen, aber nicht, um es außerhalb jedes Rahmens zu stellen, sondern um es in einer andersartigen, neuen Weise zu rahmen. (Funke 2008: 17)

Werden im Grammatikunterricht beispielsweise die Kasus bestimmt, so werden Schülerinnen und Schüler die eigentlich semantischen Kasusfragen verwenden. Im Erfolgsfalle werden sie allerdings beim Einsetzen der Satzglieder nicht auf die Semantik achten, sondern auf das syntaktische Verhalten der einzelnen Einheiten und diese somit in einen neuen, nicht mehr bedeutungs-, sondern stärker formbezogenen Rahmen stellen.⁴

IV.2 Sprachbewusstsein – Begriffliches (2)

Bredel (2013: 31) sieht den von ihr eingeführten Begriff der Sprachbetrachtung einerseits in Konkurrenz zu „verschiedenen anderen Ausdrücken, die ganz Ähnliches beschreiben“. Andererseits beschreibt sie an anderer Stelle auch die Grenzen des Sprachbetrachtungsbegriffs, da abgesehen von den drei beschrie-

4 Ein illustres Beispiel zur Fehlanwendung von Kasusfragen durch Lernende findet sich bei Bredel/Pieper (2015: 264f.).

benen Eigenschaften von Sprachbetrachtung (s. o.) die Frage, welche weiteren kognitiven

Prozesse, Fähigkeiten, Zustände oder Einheiten in Sprachbetrachtungsaktivitäten involviert sind, bzw. welche Rückschlüsse von den konkreten Betrachtungsaktivitäten auf innere Zustände etc. gezogen werden können [...] für jede Sprachbetrachtungsaktivität gesondert diskutiert werden müssen. (ebd.: 34)

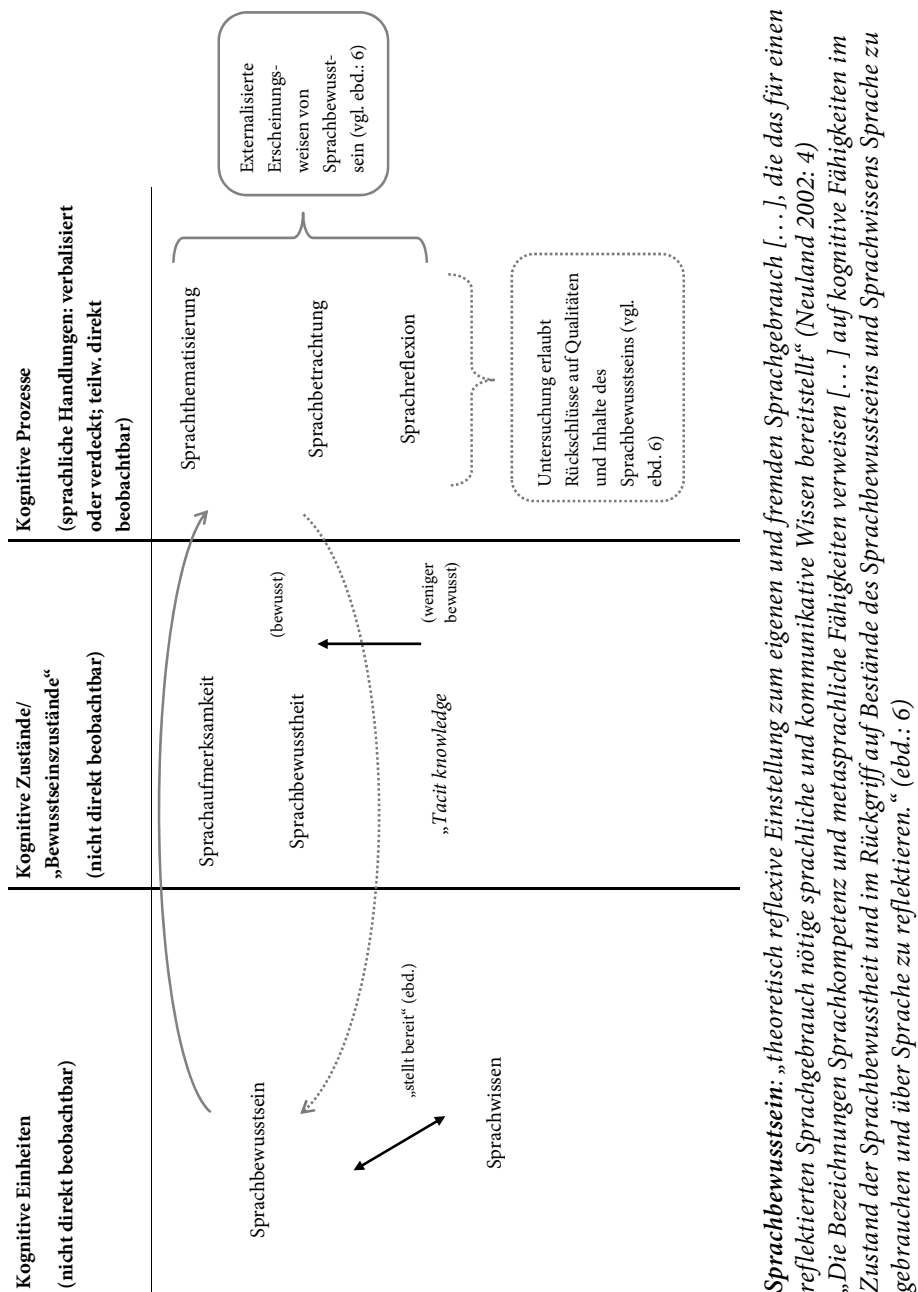
Mit den kognitiven Fähigkeiten, die allen Sprachbetrachtungstätigkeiten und somit in gewisser Weise auch dem Grammatikunterricht zugrunde liegen, ist ein Bereich benannt, der unter Schlagwörtern wie ‚Sprachbewusstheit‘, ‚Sprachbewusstsein‘ oder ‚Sprachaufmerksamkeit‘ spätestens seit den 1970er Jahren in der Deutschdidaktik diskutiert wurde. Die Grundfrage der Diskussion scheint zu lauten, welche kognitiven Dispositionen Menschen und vor allem Kinder im (Vor-)Schulalter dazu befähigen, über Sprache nachzudenken und (daran anschließend), ob und wie man diese mutmaßliche Disposition im Sprachunterricht und für metasprachliches Lernen nutzen könnte.

Die folgende grafische Darstellung (siehe S. 40) der damit in Zusammenhang stehenden Begriffskonzepte versucht, diese in Anlehnung an Neuland (2002) zu ordnen und in ihren jeweiligen Zielstellungen und Ausgangspunkten zu differenzieren. Die Darstellung verzichtet dabei aus Platz- und Darstellungsgründen trotz kaum zu bestreitender Einflüsse des angloamerikanischen ‚Language-Awareness‘-Konzepts auf eine Beschreibung und Abgrenzung der entsprechenden englischen und französischen Termini (vgl. hierzu Gornik 2014; Luchtenberg 2014).

Zum Verständnis der Darstellung ist neben den dort vorfindlichen Definitionen von ‚Sprachbewusstsein‘ und ‚Sprachkompetenz‘ zentral, dass Neuland, allerdings ohne diese Kategorien wiederum genauer zu definieren, zwischen ‚kognitiven Einheiten‘, ‚kognitiven Zuständen‘ und ‚kognitiven Prozessen‘ unterscheidet. Diese Differenzierung versucht das Schaubild durch die Unterteilung in drei Spalten wiederzugeben. Die zentrale Verbindung zwischen Sprachbewusstsein als kognitiver Einheit (in der Grafik links) und kognitiven Prozessen wie ‚Sprachthematisierung‘, ‚Sprachbetrachtung‘ und ‚Sprachreflexion‘ (in der Grafik rechts) besteht darin, dass letztere zum einen „als externalisierte Erscheinungsweisen des Sprachbewusstseins gelten können“ und zum anderen die Untersuchung dieser kognitiven Prozesse „Rückschlüsse auf Inhalte und Qualitäten des Sprachbewusstseins ermöglich[t]“ (ebd.).

Mit Ausnahme der versetzt platzierten Begriffe ‚Sprachbewusstsein‘ und ‚Sprachwissen‘, über deren Verhältnis Neuland nur angibt, dass Sprachbewusstsein „das für einen reflektierten Sprachgebrauch nötige sprachliche und kommunikative Wissen bereitstellt“ (ebd.: 4), sind die untereinander gesetzten Begriffe zwar nicht völlig synonym, werden aber in recht ähnlicher Weise verwendet, da die Unterscheidungen meist auf entstehungszeitliche oder programmatische Differenzen zurückgehen.⁵ Das gilt vor allem für die Differenzie-

5 Zu den politischen und programmatischen Implikationen bspw. von ‚Sprachreflexion‘ vgl. Gornik (2014: 44f.).



Sprachbewusstsein: „theoretisch reflexive Einstellung zum eigenen und fremden Sprachgebrauch [...], die das für einen reflektierten Sprachgebrauch nötige sprachliche und kommunikative Wissen bereitstellt“ (Neuland 2002: 4)

„Die Bezeichnungen Sprachkompetenz und metasprachliche Fähigkeiten verweisen [...] auf kognitive Fähigkeiten im Zustand der Sprachbewusstheit und im Rückgriff auf Bestände des Sprachbewusstseins und Sprachwissens Sprache zu gebrauchen und über Sprache zu reflektieren.“ (ebd.: 6)

rung zwischen ‚Sprachbetrachtung‘ (vgl. Kap. IV.1), ‚Sprachthematisierung‘ und ‚Sprachreflexion‘ (rechte Spalte). Mit dem Begriff ‚Sprachthematisierung‘ könne man, so Ossner bereits 1989, „das faktische Verhalten von Kindern gegenüber Sprache beschreiben“ (Ossner 1989: 30), auch wenn es dabei oftmals „nicht um ein sprachliches Phänomen [geht], sondern um einen faktischen Bestand, der sprachlich inkorrekt ausgedrückt ist, und nur deshalb die sprachliche Seite thematisiert [wird]“ (ebd.: 29).⁶

Ein „Wechsel der Blickrichtung von der Inhaltsebene auf die Ebene der sprachlichen Mittel“ (ebd.: 30) kommt für Ossner erst mit ‚Sprachaufmerksamkeit‘ (mittlere Spalte) ins Spiel, bei der „der Blick auf den sprachlichen Ausdruck selbst gerichtet [wird], ohne daß die gesamte sprachliche Handlung thematisiert [...] würde“ (ebd.). Mit Sprachaufmerksamkeit führt Ossner zugleich eine Art Kontroll- oder Monitoringinstanz ein, über die es bei Neuland nur heißt:

Sprachaufmerksamkeit [...] und Sprachbewusstheit können [...] als bestimmte Bewusstseinszustände erfasst werden, die von anderen, graduell weniger bewussten zu unterscheiden sind, die ebenfalls (als *tacit knowledge*) Bestandteile von Sprachbewusstsein und Sprachwissen bilden. (Neuland 2002: 6)

Der Begriff der ‚Sprachreflexion‘ (rechte Spalte) hingegen steht zunächst für einen „didaktische[n] Leitbegriff [der] Diskussion Ende der 1960er und im Laufe der 1970er Jahre“ (Wieland 2013: 353), mit dem hauptsächlich die emanzipatorische „Ausweitung des traditionellen Grammatikunterrichts“ auf die Reflexion sprachlichen Handelns „unter semantischen, pragmatischen oder auch soziolinguistischen Aspekten“ fokussiert wurde (ebd.). Davon zu unterscheiden ist die Begriffskonzeption bei Andresen (1985), die unter entwicklungspsychologischen Aspekten des Schriftspracherwerbs zwischen systematischer und spontaner Sprachreflexion differenziert. Spontane Sprachreflexion gehört für Andresen ähnlich wie Sprachthematisierung bei Ossner (1989)

unmittelbar zur sprachlichen Praxis, d. h. daß sie eingebunden ist in übergeordnete sprachliche Handlungen, die den unmittelbaren Anlaß zum Nachdenken über und Kommentieren von Sprache liefern. Die Reflexion ist erfahrungsbezogen, der Zugang zu Sprache ist überwiegend pragmatisch und semantisch bestimmt. (Andresen 1985: 187)

In diesem Sinne über Sprache zu sprechen ist eigentlich nichts Anderes, als über Kollegen, Schülerinnen oder das Wetter zu sprechen: Ein bestimmter Bereich unserer sozialen Umwelt wird im Gespräch thematisiert. Sprachspiele und Witze hingegen, „deren Verständnis bereits die Fähigkeit erfordert, über Sprache als eigenen Gegenstand, abstrahiert von anderen, durch den situativen Kontext mit ihr verbunden[en], Faktoren nachzudenken“ (ebd.) erfordern die Fähigkeit zur systematischen Sprachreflexion: „Systematische Sprachreflexion

6 In Ossners Beispiel geht es um einen 6-jährigen Jungen, der sich darüber wundert, warum eine Kindergartenfreundin mit offenbar türkischsprachigem Familienhintergrund ein anderes Mädchen „der Lisa“ statt „die Lisa“ nennt (vgl. Ossner 1989: 27 ff.).

ist eine eigenständige Handlung mit eigenständigem Motiv und Ziel. Die Handlungen sind allerdings häufig eingebunden in übergeordnete Tätigkeiten, die die Rahmenzielsetzung und -motivation bestimmen“ (ebd.: 188). Dabei bezeichnet Andresen systematische Sprachreflexion als „eigentliche Bewusstwerdung“ (ebd.) im Wygotski’schen Sinne, also als einen

Akt, bei dem die eigene psychische (sprachliche) Tätigkeit zum Erkenntnisobjekt, dadurch verallgemeinert und willkürlicher Steuerung zugänglich wird. Sie ist stets verbunden mit Explizitheit und mit [...] dem Aufbau eines systematischen Gefüges von Begriffsrelationen. Daher bedarf sie der Vermittlung durch andere. (ebd.: 103)

Obwohl an dieser Stelle erstmals eine Verbindung zu explizitem und systematischem sprachlichen Wissen aufscheint und die willkürliche Steuerbarkeit verbunden mit dem schulisch vermittelten Schriftspracherwerb eine neue Qualität des Nachdenkens über Sprache bedeutet, sollte dieser Qualitätssprung nicht zu einem letztlich verkürzten entwicklungspsychologischen Modell verführen, demzufolge eine als naiv abgetane spontane Sprachreflexion mit dem Schriftspracherwerb durch ihr systematisches und aufgeklärteres Pendant ersetzt würde. Vielmehr kommt auch bei schriftkompetenten Erwachsenen spontane *und* systematische Sprachreflexion vor. Obwohl man also spätestens für das Hinzukommen systematischer Sprachreflexion ontogenetisch von einem Kontinuumsmodell ausgehen könnte, lassen sich die beiden Formen analytisch sehr wohl differenzieren (vgl. ebd.: 189). Zum Verständnis des dargestellten Modells ist es weiterhin wichtig, dass trotz dieser möglichen Verbindung zu systematischem (schul-)grammatischem Wissen Andresen (ebd.: 103; 187–189) systematische Sprachreflexion als eine *Fähigkeit* verstanden wissen will. Systematische Sprachreflexion könnte damit – im Modell von Neuland (2002) über das Sprachbewusstsein – auf Wissen zugreifen, ist damit aber selbst kein Wissen.⁷

IV.3 Sprachbewusstsein – Kritik

Die Diskussion um Sprachbewusstsein und das damit in Verbindung stehende Begriffsnetz wird bisweilen als eine Art kompetenzorientiertes Pendant zur Debatte um die verschiedenen Ausrichtungen von Grammatikunterricht (systematisch, integriert, formal etc.) vorgestellt. Sprachbewusstheit⁸, so Wieland (2013: 354),

7 Die bislang laborierteste Theorie zur Verbindung von (einer bestimmten Art von) Sprachbewusstsein und Wissen stellt die Untersuchung von Funke (2005) dar, die im nächsten Kapitel angerissen wird.

8 Es wäre weitere umfangreiche Arbeit nötig, um die divergierende Nutzung der Begriffe ‚Sprachbewusstheit‘ und ‚Sprachbewusstsein‘ in unterschiedlichen sprachdidaktischen Arbeiten unterschiedlicher Autorinnen und Autoren transparent zu machen. Daher sei an dieser Stelle nur darauf hingewiesen, dass Wieland (2013) und auch Klotz (2014a) die Begriffe in einer anderen als der hier dargestellten Weise zu verwenden scheinen.

fokussiert [...] auf die Lernerinnen und Lerner und ihre Fähigkeiten. Sprachbewusstheit kennzeichnet ganz allgemein die Bereitschaft, den Blick auf die sprachliche Ebene zu lenken und sich nicht ausschließlich auf inhaltliche Aspekte des Sprachgebrauchs [...] zu konzentrieren.

Dabei sind zwei Unterscheidungen besonders relevant: einerseits die Abgrenzung und das Verhältnis von Können und Wissen (Ryle 1969), das in Kapitel IV.5 unter dem Blickwinkel des Verhältnisses von Sprachbildung und Sprachbetrachtung thematisiert wird, und andererseits die damit in Verbindung stehende aus dem Erst-, Zweit- und Schriftspracherwerb bekannte Unterscheidung zwischen zwei verschiedenen Umgangsweisen mit Sprache. Sprache kann zum einen in ihrem Werkzeugcharakter betrachtet werden, also „als Instrument, um uns über Gegenstände, Sachverhalte, Handlungen etc. zu verständigen, die mit Sprache selbst nichts zu tun haben“, zum anderen aber auch selbst zum „Gegenstand unserer Aufmerksamkeit“ (Bredel 2013: 22) werden. Sprache kann also einerseits unreflektiert (aber durchaus erfolgreich) *als Werkzeug* genutzt oder andererseits *in ihrem Werkzeugcharakter reflektiert* werden.⁹

Dass Sprache im Laufe des Erwerbsprozesses de facto früher oder später stets auch selbst in ihrem Werkzeugcharakter reflektiert wird (wenn auch in unsystematischer und einzig auf pragmatische und semantische Aspekte bezogener Weise), macht Sprachbewusstsein zu einem für den Grammatik- und Sprachunterricht attraktiven Konzept. Peyer (2003) sieht allerdings aufgrund der kategorialen Unterschiede zwischen linguistischer Systematik und Language Awareness die Gefahr voreiliger Schlussfolgerungen, die auch für das hier dargestellte Begriffssystem um den Terminus ‚Sprachbewusstsein‘ gelten können:

Aufgrund der Breite [...] und des eher unspezifischen Charakters von LA [Language Awareness, T.L.] ist es nun verlockend, das Anliegen des Lernbereichs ‚Reflexion über Sprache/Grammatik‘ mit dem Befund, dass es spontane LA gibt, kurzzuschließen, also LA als natürliche Anlage zum Entdecken von Grammatik aufzufassen. Ein Kurzschluss ist das deshalb, weil die beiden Pole sich grundlegend voneinander unterscheiden: hier ein Unterrichtsbereich mit kanonisierten Stoffzielen, die zu den Bildungszielen gerechnet werden [...] und wo es gilt, diesen Stoff einigermaßen schülergerecht aufzubereiten, dort ein konstruktivistischer Zugang zum Lernprozess, der stark der Entwicklungspsychologie verpflichtet ist und in dieser Ausrichtung auch auf ganz andere Gegenstände des Lernens bezogen wird. (ebd.: 327)

Dabei ist es natürlich motivierend und sinnvoll, spontane Sprachaufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler zu nutzen und unterrichtlich zu evozieren, um dann sprachdidaktisch daran weiterzuarbeiten. Im Vertrauen, dass Lernende immer dann auf Sprache aufmerksam würden, „wenn sie nicht glatt

9 Damit ist letztlich eine anthropologische Unterscheidung angesprochen, die sich als Vorhandenheit und Zuhandenheit schon in Heideggers „Sein und Zeit“ findet (Heidegger [1927] 2006: 66 ff.).

und mühelos rezipiert oder produziert werden kann, wenn man stutzt, weil etwas lustig, merkwürdig oder schwierig erscheint oder wenn Missverständnisse auftreten“ (Steinig/Huneke 2015: 189), wird allerdings häufig übersehen, dass auch wenn Sprache thematisiert wird, das Ziel der Handlung weiterhin ein Außersprachliches bleiben kann: Oftmals ist „[k]indliches Verhalten gegenüber Sprache [...] in nichtsprachliche Kontexte eingebettet, um die es eigentlich geht“ (Ossner 1989: 32). Insbesondere die „Auseinandersetzung mit der formalen Seite von Sprache [passiert] eben nicht spontan [...], sondern [verlangt] sorgfältige und kompetente Beratung“ (Peyer 2003: 328). Um die in diesem Kontext häufig bemühte Werkzeugmetapher anzulegen: Wenn ein Tafelstift nicht mehr richtig schreibt, wird man ihn schütteln, ab- und wieder ansetzen oder schlicht fester drücken, um doch noch etwas an die Tafel schreiben zu können. Nur in selteneren Fällen oder nach entsprechenden Anweisungen wird man dies aber zum Anlass nehmen, über die Funktionsweise solcher Stifte zu reflektieren, um mit dem so erworbenen Wissen sein Tafelbild zu Ende zu gestalten.

Daraus folgt auch, dass die oben versuchte, etwas kognitionslastige Darstellung zwar einen Überblick über die Verwendungsweisen der entsprechenden Begriffe geben mag, die Begriffskonzepte selbst aber didaktisch nicht immer aussagekräftig sind. Dass man aus „externalisierte[n] Erscheinungsweisen“ (Neuland 2002: 6) – also schriftlichen oder mündlichen Äußerungen als beobachtbaren Daten – Rückschlüsse auf Inhalte und Qualitäten der Kognition ziehen kann, ist in Zeiten psychometrischer Kompetenzmessung und -modellierung nichts wirklich Neues und besagt zunächst nur, dass sprachliche Bewusstseins- und Wissensbestände sich nicht a priori jeglicher Beobachtung entziehen. Zudem gelangt man von einer Beschreibung des Sprachbewusstseins und der involvierten kognitiven Einheiten, Zustände und Prozesse nicht ohne naturalistischen Fehlschluss (Sein-Sollen-Fehlschluss) zu didaktischen Handlungsanweisungen, da diese ja notwendigerweise immer normativen Anteile enthalten.¹⁰ Neben diesen grundsätzlichen Einwänden, die man gegen eine didaktisch anschlussfähige Konzeption von Sprachbewusstsein hegen kann, sollen im Folgenden noch einige weitere Vorbehalte und Desiderate angerissen werden.

Zunächst fällt zumindest innerhalb des neueren Sprachbewusstseinsdiskurses auf, dass hier zwar viel über Sprache, aber wenig über Bewusstsein gesprochen wird. Es fehlt, wie Neuland auch selbst zu bedenken gibt, eine explizite philosophische und/oder kognitionspsychologische Grundlage des Bewusstseinsbegriffs (vgl. ebd.).¹¹ Schon Ossner (1989: 26) spricht von einer gewissen „theoretische[n] Hilflosigkeit in diesem Bereich, wenn es darum geht, Verhalten in Bewusstseinstermine zu fassen“. Einzig Funke (2008: 9f.) beschreibt im Rückgriff auf Wygotski ‚Bewusstheit‘ ausführlicher als eine im Zusammenhang mit kognitiven Prozessen der Verallgemeinerung und Systematisierung von Be-

¹⁰ Vgl. hierzu Feilke (2015: 118ff.).

¹¹ Unter dem Stichwort *noticing* wird die Debatte um Bewusstsein und Aufmerksamkeit in der Fremd- und Zweitsprachendidaktik mit kognitionspsychologisch und psycholinguistisch versierteren Konzepten geführt, vgl. Schiffko (2011).

griffen stehende Fähigkeit, willkürlich (i. S. v. ‚vom eigenen Willen gesteuert‘) gedankliche Tätigkeiten auszuführen. Ein elaboriertes Sprachbewusstsein kann man sich somit als die Fähigkeit vorstellen, Sprache oder Sprachliches selbst-gesteuert sowie weitgehend gelöst von rein pragmatischen und semantischen Bezügen explizit thematisieren und dabei auf hierfür geeignete Begriffsrelationen (vgl. Andresen 1985: 103) zurückgreifen zu können.

Innerhalb des Paradigmas der kognitiven Einheiten („Sprachbewusstsein“ und „Sprachwissen“) bleibt zudem die Verbindung von Bewusstseinsbegriffen und Wissen recht unklar, was ebenfalls auf fehlende (neuro-)psychologische und epistemologische Grundlagen zurückzuführen sein könnte.¹² Welches „sprachliche und kommunikative Wissen“ (Neuland 2002: 4) Sprachbewusstsein genau bereitstellt, bleibt also weitgehend im Dunkeln. Während Neuland/Peschel (2013: 127) von prozeduralem Wissen sprechen, dieses aber nicht weiter spezifizieren, bringen Funke (2005) sowie Funke/Sieger (2014) das episodische Gedächtnis ins Spiel:¹³ Der Leitgedanke bei Funke/Sieger (2014) besteht darin, dass Grammatikunterricht nicht „in einem bloßen Erwerb von Wissen *über* [...] [syntaktische] Formen bestehen kann“ (ebd.: 2), sondern grammatisches Wissen „auf spontanen sprachlichen Reaktionsneigungen aufsitzen [muss]“ (ebd.: 12), um zuverlässig verfügbar zu sein. Grammatisches Wissen muss also an den eigenen Sprachgebrauch rückgebunden und an diesem überprüft werden. Dies findet beispielsweise auch beim Umgang mit den Glinz’schen Proben (Verschiebeprobe, Ersatzprobe, Kontaktprobe) statt, bei denen „die Entscheidungsinstanz über grammatisch/ungrammatisch in der Intuition des Forschers [...] liegt, letztlich also nicht ein objektiver Sachverhalt, sondern das ‚Sprachgefühl‘ des Analysierenden [...] den Ausschlag gibt“ (Bußmann 2002: 485). Daher besteht für Funke/Sieger (2014: 2)

[d]er Kern metasyntaktischen Lernens [...] darin, dass Kinder dazu gelangen, syntaktische Muster, denen sie im Sprechen und Schreiben bereits spontan folgen und die sie in der Sprachrezeption auch mühelos aufrufen, über die spontane Befolgung bzw. den primären Aufruf hinaus für weitere gedankliche Verarbeitungsschritte präsent zu halten.

Dies sei, so die Autoren weiter, nicht dasselbe wie ein abstraktes Wissen *über* diese Formen. Die Pointe dieser Art von metasyntaktischem Wissen besteht nun darin, dass es, weil es nicht abstrakt ist, nicht einfach aus dem Gedächtnis abgerufen wird, sondern stets neu entsteht. Die durch ein in diesem Sinne *abstraktes* metasprachliches Wissen repräsentierte Proposition könnte beispielsweise lauten: „Den Dativ erfragt man mit der Frage ‚Wem oder Was?‘“. Das Wissen, ob in

12 Was hier an der Modellierung nach Neuland (2002) kritisiert wird, könnte ebenso für weitere Teile des Sprachbewusstseinsdiskurses innerhalb der Deutschdidaktik gelten. Die internationale L2-Forschung scheint sich demgegenüber auf einem anderen Diskussionsstand zu befinden.

13 Das sehr elaborierte Modell von Funke (2005), auf dem auch die im Folgenden dargestellten Ergebnisse von Funke/Sieger (2014) basieren, kann hier nur in Ansätzen dargestellt werden.

einem konkreten Satz eine konkrete sprachliche Einheit dativisch ist oder nicht, muss hingegen für jeden Satz neu *produziert* werden. Dies geschieht mittels der Nutzung syntaktischer Information:

Wenn Menschen syntaktische Information nutzen, so nutzen sie eigene spontane Reaktionsneigungen, die nicht anders als die [einer] [...] Kompassnadel blind und jeder Kenntnis fern sind. Indem sie das tun, setzen sie, wenn man so will, sich selbst als Kompassnadel ein, um in einem Umfeld, das aus verschiedenen gerade aktiven syntaktischen Strukturmustern besteht, ein bestimmtes dieser Muster im Blick zu behalten. Das Vorliegen syntaktischer Information lässt sich mit Bezug auf das Bild von der Kompassnadel als ein *Orientiertsein* in syntaktischen Strukturen beschreiben. Diese Information darf nicht mit syntaktischem Wissen gleichgesetzt werden. Aber man kann, wenn man sie zu nutzen lernt, einen Zugang zur Gewinnung syntaktischen Wissens finden, der weitaus zuverlässiger ist als der Zugang durch sekundäres Nachdenken über sprachliche Formen. (ebd.: 12)

Wer diesen Zugang zu nutzen vermag, ist in der Terminologie von Funke (2005) und Funke/Sieger (2014) mit syntaktischen Mustern „vertraut“ (vgl. ebd.: 11 f.). Diese Disposition ist zwar

rein begrifflich etwas Situationsübergreifendes. Jedoch beruht sie – in gedächtnispsychologischen Termini formuliert – auf episodischem Gedächtnis, nicht – wie im Begriff des impliziten Wissens mit enthalten – auf semantischem Gedächtnis. (ebd.: 13)

Da eine bestimmte sprachliche Formulierung die Aktivierung „eine[r] große[n] Zahl strukturgleicher Formulierungen“ ermöglicht (ebd.: 12), kann eine mit dem entsprechenden syntaktischen Muster vertraute Person diese Strukturgleichheiten erfassen und von dieser auf eine bestimmte sprachliche Kategorie schlussfolgern. Das würde aber bedeuten, dass (sozusagen im grammatikunterrichtlichen Erfolgsfall) eigentlich zweierlei entsteht: Erstens ein Wissen um die verschiedenen grammatischen Kategorien, das als begriffliches Wissen mit den entsprechenden Konzepten verknüpft ist und daher nicht nur die Namen der Termini, sondern auch Prozeduren zu ihrer Feststellung umfasst. Diesen Bereich könnte man als ‚Wissen‘ im klassischen und alltagssprachlichen Sinne bezeichnen. Hinzu kommt aber die Fähigkeit zum *Umgang* mit diesen Prozeduren, die auf syntaktischer Orientiertheit und der Fähigkeit zum Umgang mit spezifisch syntaktischer Information beruht. Diese Fähigkeit, die selbst kein Wissen ist, ermöglicht erst den oben beschriebenen zuverlässigen Zugang „zur Gewinnung syntaktischen Wissens“ (ebd.).

Trotz dieses einigermaßen privilegierten Zugriffs auf Sprache, den Sprachbewusstsein damit bereitstellt, sollte hier mit Ryle der epistemologische Hinweis angeschlossen werden, dass ein Bewusstsein, selbst wenn es einen didaktisch geeigneteren Zugang zu Sprache ermöglichen mag als rein begriffliches Wissen, auch nicht vor Irrtümern gefeit ist: Auf die Frage, was ‚Bewusstsein‘ eigentlich bedeutet, listet Ryle (1969: 210–212) ganz im Stile der Philosophie der normalen Sprache, verschiedene Verwendungsweisen des Begriffs auf und nennt un-

ter anderem (undeutliches) Bemerken, die Fähigkeit, „eigenen charakterlichen oder geistigen Eigenschaften Beachtung zu schenken“ (i. S. v. Selbstbewusstsein), „empfindungsfähig“ und „aufmerksam“. Die Tatsache jedoch,

daß jemand auf seine organischen Empfindungen und Gefühle aufpaßt, bedeutet nicht, daß er nun irrtumssicher über sie ist. Er kann Irrtümer über ihre Ursache und ihre Lage begehen. Er kann überdies darüber im Irrtum sein, ob sie wirklich oder eingebildet sind, wie es Hypochonder tun. ‚Aufpassen‘ bezeichnet nicht ein eigentümliches Rohr, durch das Gewißeheiten der Erkenntnis geleitet werden. (ebd.: 212)

Auch Sprachbewusstsein kann also irren, genau wie jeder andere Weg, zu Erkenntnissen zu gelangen. Sprachbewusstsein bedeutet, dass wir einen reflektierten und systematisierbaren Zugang zu unserer (und fremder) Sprache und Sprachverwendung haben. Es bedeutet nicht, dass dieser Zugang stets ‚richtige‘ Ergebnisse zutage fördert. Wir können (ähnlich wie Ryles Hypochonder) Ambiguitäten wahrnehmen oder errahnen, wo bei genauerer Betrachtung keine sind, oder umgekehrt Ambiguitäten übersehen, weil wir zu sehr auf anderes geachtet haben. Der letztgenannte Fall eines sozusagen sprach-unbewussten oder zu wenig sprachbewussten Verhaltens, ließe sich mit einem Jogger vergleichen, der so sehr auf seine Atmung oder die Musik aus seinen Kopfhörern achtet, dass er den Schmerz in seinem Knie nicht bemerkt.

Hier schließt sich schließlich auch die Frage nach dem Zusammenhang der übergeordneten Spalten in der Grafik an: Wie hängen kognitiven Zustände (‚Sprachaufmerksamkeit‘, ‚Sprachbewusstheit‘) und kognitiven Einheiten (‚Sprachbewusstsein‘, ‚Sprachwissen‘) zusammen? Warum geht man hier von zwei getrennten Bereichen aus, wenn beide nicht direkt beobachtbar sind? Die Unterscheidung zwischen kognitiven *Einheiten* und kognitiven *Zuständen* bleibt zumindest teilweise ungeklärt. Neulands Darstellung zeigt allerdings, dass man Sprachbewusstheit und Sprachaufmerksamkeit als Bewusstseinszustände von dem in einem nicht näher geklärten Sinne hierarchiehöheren Sprachbewusstsein abgrenzen kann, welches diese Zustände steuert oder ihnen übergeordnet ist.

Trotz dieser zahlreichen Einwände gibt es drei Gründe, insgesamt an den dargestellten Begriffen festzuhalten: Erstens ist es sinnvoll, die Begriffe zu nennen, wenn sie (was zweifellos der Fall ist) in der sprachdidaktischen Diskussion eine gewisse Rolle gespielt haben. Dass die genannten Begriffe dabei oftmals eher programmatisch¹⁴ und teils übereinstimmend, teils in Abgrenzung zueinander verwendet werden, ändert daran zunächst wenig. Will man die metasprachlichen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern thematisieren, führt zudem an den genannten Begriffen kaum ein Weg vorbei: Auf sie zu verzichten und stattdessen eigene Termini (mit weiteren Problemen und Beschreibungslücken) etablieren zu wollen, würde das Problem wohl eher vergrößern. Es ist

14 Vgl. dazu Bredel (2013: 32).

allerdings mit Blick auf Neulands Darstellung (und mithin auf die hier versuchte schematische Abbildung) zu fragen, ob eine möglichst kohärente und praxisrelevante Konzeption eines Begriffsfeldes präsentiert oder ein möglichst differenzierter Einblick in die fachgeschichtliche Diskussion gegeben werden sollte. Neulands Ziel ist in dieser Hinsicht nicht ganz deutlich, die Anmerkungen zu Beginn ihres Beitrags scheinen jedoch eher auf Letzteres hin zu deuten (vgl. Neuland 2002: 4f.). Insofern bildet es den Diskussionsstand nur allzu gut ab, wenn sich hier teilweise Termini in ihren Bezeichnungen und Konzepten überlappen und Inkohärenzen auftreten. Gornik (2014: 41) notiert bezeichnenderweise immerhin zwölf Jahre nach Neulands Kategorisierungsversuch: „So wie sich die den Termini zugehörigen Begriffe überschneiden, so ist auch unklar, was diese realiter ausmacht und in welcher Beziehung sie zueinander stehen“.

Zweitens könnte man Neulands Darstellung so verstehen, dass es sich bei der Kategorie „kognitive Zustände“ um eine Art gedanklichen Zwischenschritt oder (mit Blick auf den Sprach- und Schriftspracherwerb) eine ontogenetische wie kognitionspsychologische Vorstufe handelt (so wenigstens Gornik 2014: 47), die angenommen wird, um das Zustandekommen metasprachlicher Äußerungen erklären zu können. Nimmt man diese Perspektive auf die Fähigkeiten und die Fähigkeitsentwicklung des Individuums ein, könnte man drittens und in engem Zusammenhang mit Punkt zwei die „kognitiven Zustände“ (Neuland 2002: 6) der Sprachbewusstheit und Sprachaufmerksamkeit sowie des sprachbezogenen *tacit knowledge* als im Vergleich zum Sprachbewusstsein weniger selbstständig und nicht willkürlich steuerbar auffassen. Demzufolge stellten Sprachbewusstheit und Sprachaufmerksamkeit kognitive Zustände dar, die nur von außen, also nicht vom Individuum selbst, ausgelöst werden können und über die entsprechend (noch) nicht selbst willkürlich verfügt wird.¹⁵

Nichtsdestotrotz bestimmt Neuland (2002: 6) „Sprachbewusstsein zugleich als übergeordnete und weitere Kategorie“, wobei Sprachthematisierung, Sprachbetrachtung und Sprachreflexion dann „externalisierte Erscheinungsweisen“ (ebd.) dieses Bewusstseins darstellen. Ebenso bezeichnet Wieland (2013: 354) Sprachbewusstsein als die Fähigkeit, „auch situationsunabhängig über Sprache nach[zu]denken oder [...] bewusst und differenziert die mündliche und schriftliche Sprachverwendung anderer wahrnehmen“ zu können. Hierbei ist allerdings wiederum die Bezeichnung „situationsunabhängig“ erklärungsbedürftig, stellen Schule und Deutschunterricht doch bereits an sich einen situativen Kontext her. Von Sprachbewusstsein könnte man dann nur sprechen, wenn Schülerinnen und Schüler ohne Aufforderung durch die Lehrkraft oder die Aufgabenstellung im

15 Hierbei wird allerdings die Beschreibungsebene kognitiver Kategorien (kognitive Prozesse, Zustände, Einheiten, Fähigkeiten) mit der Beschreibung entwicklungspsychologischer Vorgänge kombiniert, was die Frage aufwirft, ob ein individuell willkürlich verfügbares Sprachbewusstsein dann stets kognitive Zustände (laut Modell Sprachbewusstheit oder Sprachaufmerksamkeit) auslöst, oder ob ein dergestalt ausgeprägtes Sprachbewusstsein *direkt* kognitive Prozesse der Sprachthematisierung, -betrachtung oder -reflexion einleitet, die dann merkwürdigerweise nicht mit entsprechenden kognitiven Zuständen einhergehen würden.

Stande sind Sprache zu reflektieren. Eine solche Auffassung von Sprachbewusstsein birgt natürlich ein großes emanzipatorisches und sprachkritisches Potenzial (Kilian 2013), verlangt Lernenden aber auch Erhebliches ab.

Die Fähigkeit, sprachliche Auffälligkeiten zu thematisieren und das einer Person damit zugesprochene Sprachbewusstsein hängen in dieser Darstellung untrennbar zusammen: Je sprachbewusster eine Person ist, desto eher werden ihr auch für andere unscheinbare sprachliche Besonderheiten auffallen und je mehr unscheinbare sprachliche Besonderheiten jemandem auffallen, als desto sprachbewusster wird er oder sie gelten. Eine Person mit besonders ausgeprägtem Sprachbewusstsein müssten wir uns demzufolge als jemanden vorstellen, der oder die besonders sensibel für sprachliche Sachverhalte ist, und deren Sprachaufmerksamkeit (verstanden als kognitiver Zustand) aufgrund dieser Sensibilität zum einen sehr leicht von außen ‚getriggert‘ und zum anderen auch willkürlich und von dieser Person selbst gesteuert aktiv werden kann.¹⁶ Dabei geht der kritische Begriff der Situationsunabhängigkeit in dem an Andresen (1985) und Wygotski angelehnten Begriff der Willkürlichkeit auf, was so viel bedeutet wie eine gedankliche „Tätigkeit [...] in Gang setzen oder unterbinden zu können unabhängig davon, ob externe Bedingungen, die sie auszulösen geeignet sind, erfüllt sind oder nicht“ (Funke 2008: 10). Sprachbewusste Personen unterscheiden sich damit von weniger sprachbewussten Personen dadurch, dass sie ihre Aufmerksamkeit willkürlich (und erfolgreich) auf die sprachliche Ebene lenken können. In diesem Sinne wird der Terminus ‚Sprachbewusstsein‘ auch in dieser Arbeit verwendet. Er verweist damit auf eine „übergeordnete Kategorie“ (Neuland 2002: 6) und eine grundlegende kognitive *Fähigkeit*, während ‚Sprachbetrachtung‘ eine kognitive *Tätigkeit* beschreibt. Auf den Begriff der ‚Sprachbewusstheit‘ wird aufgrund der großen Nähe zu ‚Sprachbewusstsein‘ und den verschiedenen Verwendungsweisen bei unterschiedlichen Autoren und Autorinnen verzichtet. Soll es um die in irgendeinem Sinne eher von außen angeregte Auseinandersetzung mit Sprache gehen, wird der Terminus ‚Sprachaufmerksamkeit‘ verwendet.

IV.4 Der Kompetenzbereich Sprache und Sprachgebrauch reflektieren

In ihrem Überblick zu „Sprache und Sprachgebrauch reflektieren“ (KMK 2012b: 20f.) beschreiben Feilke/Jost (2015: 237) den Umfang und Gegenstand dieses Kompetenzbereichs in den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife wie folgt:

Unter der Kompetenz, Sprache und Sprachgebrauch reflektieren zu können, soll die Fähigkeit verstanden werden, die Systematik und Struktur von Sprache wie

16 Vgl. dazu auch Ossner (1989: 30), der Aufmerksamkeit als erfahrungs- und erwartungsabhängige „automatisierte Kontrollhandlung“ beschreibt.

auch ihre kommunikativen und medialen Verwendungsweisen zum Gegenstand der Reflexion zu machen.

Die Autoren differenzieren in ihrer Analyse zwischen drei Ebenen. Auf der Ebene der „metasprachliche[n] Reflexion“ stehen sprachliche Strukturen sowie das Verfügen über „grammatische und semantische Kategorien“ (ebd.: 238) im Mittelpunkt. Hierzu zählen Feilke und Jost Standards wie „sprachliche Strukturen und Bedeutungen auf der Basis eines gesicherten Grammatikwissens und semantischer Kategorien erläutern“ (KMK 2012b: 20). Standards wie „ein grundlegendes Verständnis der kognitiven und kommunikativen Funktion von Sprache formulieren“ (ebd.) verweisen hingegen auf die Ebene der „Metakommunikation“. Hier rückt „sprachliches Handeln“ (Feilke/Jost 2015: 239) in den Mittelpunkt. Sprache wird auf dieser Ebene nicht so sehr als System betrachtet, sondern „in konkreten Gebrauchszusammenhängen“, weswegen Schülerinnen und Schüler hier „eine Sprache zur Beschreibung von Sprachverwendung, von Mustern und Routinen [...] von Voraussetzungen und Bedingungen von Kommunikation“ erwerben sollen (ebd.). Mit der dritten Ebene, der „Medialität von Sprache“ (ebd.: 240), sind Standards wie „Strukturen und Funktionen von Sprachvarietäten beschreiben“ (KMK 2012b: 20) angesprochen, die sich den unterschiedlichen Variationen von Mündlichkeit und Schriftlichkeit in ihren Abstufungen und Einsatzbereichen widmen und „hieraus resultierende sprachliche Merkmale“ (Feilke/Jost 2015: 240) untersuchen bzw. auf diese zurückführen. Feilke und Jost weisen die Standards diesen drei Ebenen zu, wobei einige Standards aus gegenstandsinternen Gründen auf mehreren Ebenen angesiedelt werden.¹⁷

Diese Mehrebenenkonzeption verweist bereits auf die „eigene Qualität“ (KMK 2012b: 20), die dem Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch reflektieren“ ausweislich der Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife zukommt. Dies markiert einen Gegensatz zu dem eher instrumentellen Stellenwert, der dem Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ (KMK 2003) in den Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss zugewiesen wurde. Damit ist dieser Kompetenzbereich allerdings keineswegs als vollkommen unabhängig zu verstehen. Feilke/Jost (2015: 237f.) weisen vielmehr darauf hin, dass „Sprache und Sprachgebrauch reflektieren“ „[k]onzeptionell [...] als vom Handlungsfeld abhängiger Kompetenzbereich verstanden [wird], von dem ausgehend inhaltliche Bezüge zu den zentralen prozessbezogenen Kompetenzbereichen ‚Sprechen und Zuhören‘, ‚Schreiben‘ [und] ‚Lesen‘ [...] hergestellt werden sollen“. Damit ist „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ besonders für integrative Bezugnahmen, wie sie auch in dieser Arbeit diskutiert werden, anschlussfähig, obgleich mögliche Verbindungen zum Kompetenzbereich „[s]ich mit Texten und Medien auseinandersetzen“

17 So hat die Fähigkeit, „Strukturen und Funktionen von Sprachvarietäten beschreiben“ (KMK 2012b: 20) sowohl sprachstrukturelle und damit metasprachliche als auch meta-mediale Aspekte.

bislang selten explizit benannt oder diskutiert wurden. Für den Literaturunterricht liegt dabei der Gedanke nahe, dass mögliche Verbindungen zu Sprachbetrachtung über den Kompetenzbereich „Lesen“ vermittelt werden könnten (vgl. Zabka 2008). Dieser verlangt von Schülerinnen und Schülern unter anderem, „Verstehensbarrieren identifizieren und sie zum Anlass eines textnahen Lesens nehmen“ zu können (KMK 2012b: 18). Eine Möglichkeit, mit identifizierten Verstehensbarrieren umzugehen, wäre demnach ein textnahes Lesen, das unter Zuhilfenahme sprachreflexiver und sprachbetrachtender Kompetenzen, die entsprechende sprachliche „Äußerung [...] kriterienorientiert analysier[t]“ (ebd.: 20), was den Verstehensprozess intensiviert und Unverstandenes aufklären oder zumindest den Grund der Unverständlichkeit erhellen könnte (vgl. Kap. VI.3 und VII). Auch die unter „Lesen“ rubrizierte Fähigkeit, „Kontextwissen heran[zuziehen], um Verstehensbarrieren zu überwinden“ (ebd.: 18) könnte im Umgang mit literarischen Texten ein metasprachliches Wissen um Struktur und Funktion von Sprachvarietäten oder ein Wissen um sprachliche Gestaltungsmittel (vgl. ebd.: 20f.) zutage fördern. Als erste kompetenzorientierte Annäherungsmöglichkeiten aus dem Bereich „Sprache und Sprachgebrauch reflektieren“ können daher die Standards

- „sprachliche Äußerungen kriterienorientiert analysieren und [...] Einsichten in der Auseinandersetzung mit Texten und Sachverhalten dokumentieren“,
- „Strukturen und Funktionen von Sprachvarietäten beschreiben“,
- „verbale, paraverbale und nonverbale Signale für Macht- und Dominanzverhältnisse identifizieren“ sowie
- „sprachliche Handlungen kriterienorientiert in authentischen und fiktiven Kommunikationssituationen bewerten“ (ebd.)

ins Auge gefasst werden. Hier erscheint eine Verbindung oder Vernetzung mit Literaturunterricht zumindest grob vorstellbar.¹⁸ Bemerkenswert ist allerdings, dass die Bildungsstandards diese Verbindungen durch Auslegungsspielräume der einzelnen Kompetenzformulierungen zwar ermöglichen, sie jedoch nicht explizit einfordern und auch keine Aussagen über die erwartete Art der Verbindung von Kompetenzbereichen treffen. Es findet sich vielmehr einzig ein genereller Anspruch: „Der Kompetenzerwerb soll im Sinne kumulativen Lernens vernetzt erfolgen“ (ebd.: 15).

Zum Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch reflektieren“ heißt es dann einleitend: „Die Schülerinnen und Schüler analysieren Sprache als System und als historisch gewordenes Kommunikationsmedium und erweitern so ihr Sprachwissen und ihre Sprachbewusstheit“ (ebd.: 20). Feilke/Jost (2015: 238) folgern aus dieser Passage die Aufforderung, „Sprache [...] mit Blick auf Fragen, die sich aus ihrem Gebrauch ergeben“ zu reflektieren, wobei die Verwendung von Sprache in den drei prozessbezogenen Kompetenzbereichen „Sprechen

18 Damit ist jedoch nicht gesagt, wie diese Verbindung didaktisch sinnvoll und textangemessen zu gestalten ist.

und Zuhören“, „Schreiben“ und „Lesen“ (KMK 2012b: 14) die entsprechenden Gebrauchszusammenhänge liefern. „[D]ie integrative und funktionale Einbettung sprachreflexiver und grammatischer Analysen“ ist damit für Feilke/Jost (2015: 238) „[in allen Fällen] die notwendige Voraussetzung für die Kopplung mit den anderen Lernbereichen“. Zumal auch der Kompetenzbereich „[s]ich mit Texten und Medien auseinandersetzen“ als Fähigkeit naturgemäß mit „Sprechen und Zuhören“, „Schreiben“ und „Lesen“ assoziiert ist, mag eine solche Einbettung nach allen Seiten zwar eine deutschunterrichtliche Zielstellung beschreiben und didaktisch auch tatsächlich ratsam sein. Dennoch geht dies, so sprachdidaktische Befürchtungen, oftmals mit einer Herabsetzung sprachsystematischen Arbeitens einher und sagt auch noch nicht über das Verhältnis, in dem integrative, funktionale und systematische Vorgehensweisen zueinander stehen (vgl. Lütke 2014a: 209).

Ein Unterricht, bei dem ausschließlich die „Funktion sprachlicher Elemente im Mittelpunkt der Betrachtung“ steht (Wieland 2013: 341) und der im Gegenzug soweit als möglich auf Systematisierung verzichtet, ist indes nicht ohne Kritik geblieben (vgl. Dürscheid 2007: 51). Lütke (2014a: 210f.) weist im Rekurs auf Eisenberg (2013: 9ff.) darauf hin, dass längst nicht alle sprachlichen Elemente „sprachliche Handlungen“ umzusetzen helfen und in diesem Sinne „kommunikative bzw. handlungsbezogene Funktion[en]“ erfüllen, sondern auch in dem Sinne funktional sein können, dass sie sprachsysteminterne Aufgaben erfüllen. Auch Ossner (2015: 145) kommt bei einem historischen Durchgang durch Konzepte funktionalen Grammatikunterrichts seit den 1970er Jahren zu den Schluss: „[S]o sehr man von bestimmten kommunikativen Effekten bestimmter grammatischer Erscheinungen sprechen kann, so sehr verbietet es sich, jeder Form eine ihm [sic] eigene kommunikative Funktion zuzuweisen“. In der Grundvorstellung, „dass eine kommunikative Betrachtungsweise zu strukturellen Erkenntnissen führen soll“ sieht Ossner gar einen „kategorialen Fehler der funktionalen Grammatik“ (ebd.). Dies führe dazu, dass vor allem in funktionalen Betrachtungsweisen *Informationseinheiten* beständig mit *strukturellen Einheiten* vermengt würden – ein durchaus bekannter Unsicherheitsfaktor bei Schülerinnen und Schülern im Grammatikunterricht. Jedoch kommen weder Lütke (2014a) noch Ossner (2015) zu einem gänzlich ablehnenden Schluss gegenüber funktionalem Grammatikunterricht. Ossner (2015: 152) hält es für

sinnvoller von einer funktionalen Sprachbetrachtung zu sprechen, ohne deswegen auch eine funktionale Grammatik propagieren zu müssen. Eine funktionale Perspektive ist immer dann angebracht, wo ein Sachverhalt nicht nur konstatiert, sondern auch erklärt wird.

Hierfür müsse ein „konsistentes Modell“ zur Verfügung stehen (ebd.). Mit einer ähnlichen Zielrichtung formuliert Lütke (2014a: 211) „die Notwendigkeit eines systematischen Grammatikunterrichts, der als Basis des integrativen und funktionalen Prinzips fungieren kann“.

IV.5 Sprachbildung und Sprachbetrachtung

Wenn man sich nun aber fragt, welche Rolle Sprache in den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife grundsätzlich spielt, kann man zu zwei recht unterschiedlichen Antworten kommen, die zum einen den Bereich sprachlichen *Könnens*, zum anderen den Bereich sprachlichen *Wissens* als Leitvorstellung beinhalten.

Diese Unterscheidung wird sprachdidaktisch oftmals auf Ryle (1969) zurückgeführt und auf das „Umgehenkönnen mit mündlicher und schriftlicher Sprache (in konkreten Sprachverwendungssituationen) einerseits und das Reflektieren über Sprache (Sprachstruktur) andererseits“ (Feilke/Jost 2015: 242) bezogen. Dabei stelle Ersteres ein *Können* (Sprachbeherrschung) dar, das uns erlaubt, uns sprachlich zu verhalten. Die Wissensgrundlagen dieser Fähigkeit, können wir nur in wenigen Fällen explizit machen oder gar mit korrekten metasprachlichen grammatischen Termini benennen: Nur die wenigsten Sprecher des Deutschen, die Nebensätze mit „um ... zu“ bilden können, sind in der Lage, die komplexe sprachliche Regel darzustellen, die beschreibt, wann und wie diese Nebensätze zu verwenden und wie sie zu konstruieren sind. Reflektieren über Sprache meint hingegen genau dieses explizite und verbalisierbare *Wissen* über sprachliche Regeln und Sachverhalte bzw. (genauer) die reflektierende Anwendung dieses Wissens, also beispielsweise das Wissen um die Kasus des Deutschen und die verschiedenen Prozeduren, diese zu ermitteln.¹⁹ Es geht damit also um die Differenzierung zwischen einem Lernen *von Sprache*, wie dies unter anderem im Fremdsprachenunterricht der Fall sein kann, und einem Lernen *über Sprache*, wie es beispielsweise vom traditionellen Grammatikunterricht betrieben wurde. Klassischerweise könnte man nun annehmen, dass Schülerinnen und Schüler durch das Lernen orthographischer Regeln, also einem Lernen über Sprache und der Aneignung von Wissen, zu einer verbesserten Kompetenz in puncto Rechtschreibung gelangen – also ihr Können auf diesem Gebiet verbessern oder erweitern (vgl. Bredel 2013: 98 ff.). Bredel (ebd.) zeigt jedoch, dass einige orthographische Regeln auf dem Gebiet der Konsonantenverdopplung gar nicht gelehrt und dennoch beherrscht werden. So zeigt auch die didaktische Alltagserfahrung, dass es viele Lernende gibt, die zwar orthographische Regeln kennen, die darin behandelten Inhalte aber keineswegs zuverlässig beherrschen und umgekehrt.

Das Verhältnis von Wissen und Können scheint also komplexer zu sein; die Annahme, Können entstehe durch das Wissen und Ausführen von Regeln ist so nicht haltbar. Prominent kritisiert Ryle (1969: 32), dem die Wissen-Können-Unterscheidung zugeschrieben wird, aus der Perspektive der analytischen Philosophie des Geistes diese Annahme, in der er eine mutmaßlich seit Descartes weitverbreitete „intellektualistische Legende“ walten sieht:

19 Man spricht daher auch von ‚explizitem‘ und ‚implizitem‘ grammatischem Wissen. Der Terminus ‚implizites grammatisches Wissen‘ wird hier aber aufgrund der bei Funke (2005: 6f.) und Andresen (1985: 44ff.) dargelegten Einwände weitgehend vermieden.

Vorkämpfer dieser Legende sind geneigt, das Können an das Wissen mit Hilfe des Argumentes anzugleichen, daß intelligentes Handeln das Einhalten von Regeln oder die Anwendung von Kriterien verlange. Es folgt, daß das Vorgehen, das als intelligent gekennzeichnet wird, ein vorheriges verstandesmäßiges Anerkennen dieser Regeln oder Kriterien voraussetzt; d. h. also, der Handelnde muß zuerst den innerlichen Vorgang durchmachen, sich selbst gewisse Sätze über das, was zu tun sei, als richtig einzugestehen [...]; nur dann kann er diesen Diktaten gemäß handeln. Der Küchenchef muß sich zuerst seine Rezepte vorsagen, bevor er nach ihnen kochen kann [...]. Etwas tun und dabei seine Gedanken bei der Sache haben, die man tut, ist nach dieser Legende immer das Tun von zwei Dingen, nämlich erstens gewisse passende Sätze oder Vorschriften erwägen und zweitens das in die Praxis umsetzen, was diese Sätze oder Vorschriften anbefehlen. Es ist zuerst ein bißchen Theorie und dann ein bißchen Praxis. (ebd.)

Wenn Ryle diese „Legende“ auf einen infiniten Regress zurückführt und damit widerlegt, äußert er zugleich einen auf praktischer Erfahrung basierenden Einwand, der vielleicht in besonderer Weise auch auf Sprache zutrifft:

Regeln für richtiges Argumentieren wurden zuerst von Aristoteles ausgearbeitet, aber Leute konnten Fehlschlüsse vermeiden und aufdecken, lange bevor sie seine Lehren darüber gelernt hätten, geradeso wie Leute seit Aristoteles und Aristoteles selbst ihre Schlüsse normalerweise ohne inneres Nachschlagen dieser Formeln ziehen können. Sie planen ihre Argumente nicht bevor sie sie aufbauen. Ja, wenn sie vorher planen müßten, was sie denken wollen, dann würden sie nie zum Denken kommen; denn dieses Planen selbst würde doch ungeplant sein. Erfolgreiche Praxis geht ihrer eigenen Theorie voraus; [...]. Es ist daher möglich, gewisse Tätigkeiten intelligent auszuführen, bevor man imstande ist, irgendwelche Sätze zu erwägen, die vorschreiben, wie diese Tätigkeiten ausgeführt werden sollen. (ebd.: 33 f.)

Ryle nimmt hier in gewisser Weise unter erkenntnistheoretischen Vorzeichen die Kompetenzdiskussion in der Folge der ersten PISA-Studie vorweg. Dass Sprache bei Ryles Wissen-Können-Unterscheidung dennoch in gewisser Weise eine Sonderrolle zukommt, zeigt die Überlegung, dass Sprache und Kommunikation (im Unterschied zu den bei Ryle angeführten Beispielen wie Kochen oder Fahrradfahren) eine intellektuelle Disposition darstellen, die auch auf sich selbst bezogen werden kann: Wir können Texte über Sprache schreiben oder über Sprache sprechen, aber wir werden selten ein Gericht über das Kochen zubereiten. „Die metasprachliche Kompetenz“ ist also, wie Feilke/Jost (2015: 237) aus der Fähigkeit zur Sprachthematisierung folgern, „Teil der sprachlichen Kompetenz“.

Die damit einhergehenden Fragen zum Verhältnis von Wissen über Sprache und Sprachbeherrschung können hier nur angeschnitten werden. Grundsätzlich hat Funke (2005) mithilfe der Kontrastierung impliziter und expliziter Wortartentests gezeigt, dass ein Wissen über Sprache nicht losgelöst von sprachlichem Können betrachtet werden kann, die Fähigkeit zur (syntaktischen) metasprachlichen Analyse also didaktisch angebunden werden muss an die Fähigkeit zum

Verfügen über bestimmte syntaktische Informationen, derer Sprecher während der Sprachverarbeitung habhaft werden können.²⁰ Die allzu strikte Trennung, kompetente Sprachproduktion und -rezeption sei ein Können (*Knowing-How*), während es sich bei Sprachreflexion um Wissen (*Knowing-That*) handle, missachtet zudem eine der zentralen Schlussfolgerungen Ryles: „Das Erwägen von Sätzen“, also das Reflektieren, auch das Reflektieren über Sprache, „ist selbst eine Tätigkeit“ (Ryle 1969: 34), eine Praxis. Über Sprache zu reflektieren ist damit ein Können, welches weitere Fähigkeiten wie z. B. das Umgehen mit Umstellungs- oder Ersetzungsoperationen voraussetzt und das durch diese Operationen gewonnene Wissen verarbeitet. Es wäre aber genau die Art von Kategorienfehler, gegen die Ryle zu Felde zieht, zu glauben, Reflexion über Sprache sei dieses Wissen selbst.

Fragt man sich nun, ob die Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife eher sprachliches Können oder sprachliches Wissen anstreben oder wie das Verhältnis zwischen diesen beiden Polen gestaltet wird, so kann man zu zwei bemerkenswert verschiedenen Antworten kommen. Einerseits heißt es in der Fachpräambel: „Die Bildungsstandards setzen [...] bei den sprachlichen, kommunikativen und ästhetischen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler an, die [...] durch den herausfordernden und abwechslungsreichen Umgang mit Literatur und Sprache weiterentwickelt werden“ (KMK 2012b: 13). Das Fach Deutsch solle „sprachlich-kommunikative Fähigkeiten, die für das Studium, die Berufsausbildung und erfolgreiches Handeln im Beruf erforderlich sind“ vermitteln (ebd.) und die „Fähigkeit zur Teilhabe am kulturellen und gesellschaftlichen Leben [...] entwickeln und festigen“ (ebd.). Hier ist also eindeutig von der Vermittlung und Weiterentwicklung *sprachlicher* und nicht allein metasprachlicher Kompetenzen die Rede: Schülerinnen und Schüler, so könnte man die Zitate verstehen, sollen in der Sekundarstufe II nicht nur Wissen *über* Sprache erwerben, sondern auch Sprache lernen, mithin die rezeptive und produktive Beherrschung von Registern und Sprachpraktiken, die jene „Fähigkeit zur Teilhabe am kulturellen und gesellschaftlichen Leben“ (ebd.) ermöglichen. Zumal angesichts der auch in der Sekundarstufe II gestiegenen Heterogenität sprachlicher Voraussetzungen, ist ein dergestalt sprachvermittelnder Auftrag zumindest nicht als vollkommen ungerechtfertigt abzulehnen.²¹ Schreibt man all diese Formulierungen (auch) dem Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch

20 Vgl. bspw. Funke (2005: 302): „Die erhobenen Daten sprechen dafür, dass nur solche Schülerinnen und Schüler, denen spezifisch syntaktische Information hinsichtlich des überprüften Wortartunterschieds zugänglich ist, eine nennenswerte Chance haben, explizite Wortartaufgaben zuverlässig fehlerfrei zu lösen“.

21 Da bei Lichte betrachtet die sprachlichen Voraussetzungen von Schülerinnen und Schülern auch in der Sekundarstufe II eigentlich nie gänzlich homogen gewesen sein können, kann man davon ausgehen, dass v. a. der Deutschunterricht diesem expliziten Sprachbildungsauftrag immer schon wissentlich oder unwissentlich zumindest in Teilen nachgekommen ist. Als letztlich unumgänglicher Bildungsauftrag für alle Fächer ist Sprachbildung allerdings erst mit der Diagnose der sprachlichen Heterogenität stärker ins fachdidaktische und lehrerbildnerische Bewusstsein gerückt.

reflektieren“ zu, so ergibt sich daraus ein weitreichendes Aufgabenfeld, das über die Vermittlung rein metasprachlicher Kenntnisse deutlich hinausgeht.

Andererseits heben die einzelnen Kompetenzbeschreibungen in ihren Formulierungen deutlich auf analytische Fähigkeiten ab und lassen zumeist eine explizite Wissensorientierung erkennen. Auch bei der Erläuterung der Kompetenzbereiche und ihrer Struktur heißt es: „Während der Kompetenzbereich ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘ in den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss eher instrumentellen Charakter hat, besitzt der Bereich ‚Sprache und Sprachgebrauch reflektieren‘ in den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife eine eigene Qualität, die den Zielsetzungen der gymnasialen Oberstufe entspricht“ (ebd.: 14). Zusammen mit dem Titel des Kompetenzbereichs, der ja mit „Sprache und Sprachgebrauch *reflektieren*“ (ebd.: 20, Hervorh. T.L.) recht eindeutig überschrieben ist, könnte dies auch auf die Annahme hinweisen, dass die hier zu reflektierende Sprache bereits vollauf beherrscht würde. Dass dies mit Blick auf die Aufgaben von Sprachbildung, die Ausrichtung dieses Begriffs auf lebenslanges Lernen und die unterschiedlichen Sprachförderbedürfnisse der Lernenden nicht bedingungslos vorausgesetzt werden kann, mag einsichtig sein.

Dennoch ist insgesamt nicht klar, ob die in jenem Kompetenzbereich zu reflektierende Sprache und der Sprachgebrauch bereits als von den Lernenden *beherrscht* vorausgesetzt werden (wie die Kompetenzbeschreibungen und der Hinweis auf die eigene wissenschaftspropädeutische Qualität des Kompetenzbereichs nahelegt) – oder ob Sprache und Sprachgebrauch als ein Können auch selbst eine in der gymnasialen Oberstufe *zu vermittelnde Kompetenz* darstellen, wie es die zitierten Passagen in der Fachpräambel nahelegen. In nuce findet sich diese Spannung, die man auch als impliziten Anreiz zu einem dialektischen oder spiralcurricularen Changieren zwischen diesen beiden Polen interpretieren könnte, außerdem in der Einleitungspassage zum Kompetenzbereich wieder, die der Auflistung der Standards vorangestellt ist. Dort heißt es wie bereits zitiert: „Die Schülerinnen und Schüler analysieren Sprache als System und als historisch gewordenes Kommunikationsmedium und erweitern so ihr Sprachwissen und ihre Sprachbewusstheit. Sie nutzen beides für die mündliche und schriftliche Kommunikation“ (KMK 2012b: 20). Neben der Gebrauchsbasierung, die Feilke/Jost (2015: 238) aus diesen Worten folgern, weist gerade der Nachsatz, dass Sprachwissen und Sprachbewusstheit für die mündliche und schriftliche Kommunikation *zu nutzen* seien, diesem Kompetenzbereich – so eine weitere Auslegungsmöglichkeit der zitierten Passage – auch die Aufgabe zu, Lernende an ein kompetentes, situationsangemessenes und zielführendes Nutzen sprachlicher Möglichkeiten heranzuführen. Zusammen mit den genannten Formulierungen in der Fachpräambel ließe sich dies durchaus auch als Auftrag zum Aufbau sprachpraktischer *bildungssprachlicher* Kompetenzen auffassen, womit der selbst gestellte Vermittlungsauftrag des Deutschunterrichts deutlich näher an fremdsprachendidaktische Zielstellungen heranrückt.

Unter Bildungssprache versteht Feilke (2012: 5) in sprachdidaktischer Hinsicht

die besonderen sprachlichen Formate und Prozeduren einer auf Texthandlungen wie Beschreiben, Vergleichen, Erklären, Analysieren, Erörtern etc. bezogenen Sprachkompetenz, wie man sie im schulischen und akademischen Bereich findet.

In einer sozialphilosophischen Grundlegung des Begriffs schreibt Habermas (1981: 345) dem Konzept der Bildungssprache die Funktion der öffentlichen Verständigung „über Angelegenheiten allgemeinen Interesses“ zu. Da Bildungssprache „grundsätzlich für alle offensteht, die sich mit den Mitteln der allgemeinen Schulbildung ein Orientierungswissen verschaffen können“ (ebd.), kommt der schulischen Vermittlung hier eine besondere Verantwortung zu, die sich durch die zunehmende Heterogenität der sprachlichen Voraussetzungen noch verschärfen dürfte. Bildungssprache ist damit linguistisch wie sprachdidaktisch eine Ausbauvarietät (Ortner 2009), die „zwischen Fach- und Alltagssprache [...] vermittel[t]“ (ebd.: 2232) und deren „Zweck [...] in der Herstellung einer Verkehrssprache für die Inhalte aus den spezifischen Bereichen [liegt]“ (ebd.). Dies korreliert mit der von Habermas (1981: 346) postulierten gesellschaftspolitischen und diskursiven Funktion von Bildungssprache, „Fachwissen in die einheitsstiftenden Alltagsdeutungen einzubringen“. Ein auf den Aufbau solcher bildungssprachlicher Kompetenzen zielender Vorschlag findet sich bei Lütke (2014b: 244 ff.). Lütke regt am Beispiel des Registergebrauchs ein Vorgehen an, das sprachliche Kompetenzen von „Schülerinnen und Schülern, die wegen ihres sozialen oder familial-sprachlichen Hintergrunds über weniger differenzierte bildungssprachliche Mittel [...] verfügen, [...] durch [...] Bewusstmachung von Registern und Stilen [...] unterstützt“. Zugleich profitierten „Schülerinnen und Schüler, die mit dem Verstehen und Produzieren von Fach- und Bildungssprache keine Probleme haben, [...] von der Klärung und Bewusstmachung fachspezifischer Strukturen“. Die Überlegung, dass das Bewusstmachen, Vermitteln und explizite Thematisieren von sprachlichen Strukturen für die Förderung sowohl sprachlicher als auch metasprachlicher Kompetenzen geeignet sein könnte, erscheint durchaus aussichtsreich.²² In der Thematisierung sprachlicher Sachverhalte kann sowohl Sprache als auch über Sprache gelernt werden, wie ja unter anderem verschiedene Praktiken des Fremdsprachenunterrichts zeigen. Dass metasprachliche Kompetenzen und Sprachbewusstheit so gleichsam zum Vehikel für die Entwicklung von Sprachkompetenz werden können, ist zudem in der angloamerikanischen Debatte zum Zweitspracherwerb (L2) mit unterschiedlichen Ergebnissen empirisch untersucht worden (vgl. Ellis 2009).

In ihrer Expertise zu „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BISS) fassen Schneider/Baumert et al. (2012: 23) bildungssprachliche Kompetenz als Beherrschung eines „von der sogenannten Umgangs- oder Alltagssprache durch ein hohes Maß an konzeptioneller Schriftlichkeit“ unterschiedenen Registers auf, das „sich durch ein spezifisches Inventar an lexikalischen, morphosyntaktischen und textlichen Mitteln aus[zeichnet]“. Auch hier geht es also weder allein um

22 Zum Verhältnis von Umgehenkönnen mit sprachlichen Strukturen und explizitem metasprachlichen Wissen vgl. Funke (2005) sowie Funke/Sieger (2014).

ein Wissen über die sprachlichen Eigenschaften dieses Registers, noch allein um die Verwendung bestimmter als bildungssprachlich ausgezeichnete Wörter oder Phrasen, sondern um die Beherrschung des Registers Bildungssprache selbst. Bildungssprachliche Kompetenz ist damit – und hier zeigt sich eine erste Anschlussmöglichkeit an die Kompetenzen und Erfordernisse von Literaturunterricht – ein Sonderfall von literaler Kompetenz im Sinne Feilkes:

Literale Kompetenz heißt nicht Beherrschung der Zeichen, mit denen man das Sprechen aufschreiben kann, sondern Beherrschung der Formmerkmale schriftlicher Sprache, die das Verstehen schriftlicher Wörter, Sätze und Texte möglichst kontextfrei ermöglichen. (Feilke 2011: 12)

Folgt man dieser Analyse, muss allerdings das Verständnis dessen, was mit ‚Sprache‘ bzw. L1 und L2 überhaupt gemeint ist, zugunsten von ‚Register‘ revidiert werden. Wie schon bei Lütke (2014b: 244) angeklungen, hat ein beachtlicher Anteil derjenigen Schülerinnen und Schüler, die in der ersten PISA-Studie (2000) unterhalb der ersten Kompetenzstufe blieben, Deutsch als Muttersprache. Das Problem scheint somit vielmehr darin zu bestehen, dass diese Schülerinnen und Schüler mutmaßlich aus „schriftfernen Sozialisationsmilieus“ (Feilke 2011: 7) entstammen und daher mit den bei Feilke (2011, 2012) dargestellten bildungs- und schulrelevanten Umgangsweisen mit (Schrift-)Sprache nicht vertraut sind.²³ Dies könnte nahelegen, ‚Sprache‘ in diesem Zusammenhang weniger unter dem typologischen Gesichtspunkt von National- oder Einzelsprachen zu betrachten, sondern eher unter dem Aspekt der Beherrschung bestimmter Register oder Varietäten einer Sprache. So würde ersichtlich, dass Schule stets die Beherrschung bestimmter Register (Schulsprache, Bildungssprache, Fachsprachen usw., vgl. Feilke 2012) erfordert – und diese daher auch lehren und fördern muss. Die hierfür benötigte literale Kompetenz allerdings wird aufgrund von bildungssysteminternen Gründen in Deutschland zumeist *sozial* vererbt (vgl. Feilke 2011: 7). Sprachbildung ist damit keine Aufgabe der ethnischen, sondern vor allem der sozialen Integration.

Unter dieser Maßgabe kommt dem Fach Deutsch insgesamt eine Orientierungsfunktion für die Sprachbildung zu (vgl. Lütke 2013). Der Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch reflektieren“ fordert die explizite Thematisierung von Sprache, die nicht einfach bei unbegrifflicher und unverbindlicher Reflexion stehen bleibt. Damit liefert er einen (wenn auch qua Schulgrammatik terminologisch und systematisch nicht unproblematischen) Rahmen für die Systematisierung und Reflexion derjenigen Inhalte und Fähigkeiten, die auch Sprachbildung ausbilden will. Sprachbildung und Sprachreflexion teilen also denselben Gegenstand, zeichnen sich aber durch unterschiedliche Zugangsweisen und Ziele aus. Daraus folgt für die Beschreibung des Kompetenzbereichs „Sprache und Sprachgebrauch reflektieren“ in der Sekundarstufe II eine

23 Eine genauere statistische Analyse liefern Stanat/Schneider (2004), zu „schriftfernen Lebenswelten“ aus lesesozialisatorischer Perspektive vgl. Pieper/Rosebrock et al. (2004).

Vierteilung: Auf der reflexiven und wissensorientierten Makroebene lässt sich zwischen Reflexion des Sprachsystems, synchroner und diachroner Sprachvariation sowie Kommunikation unterscheiden, was Feilke/Jost (2015: 238–240) auf die Begriffe *Metasprachlichkeit*, *Metamedialität* und *Metakommunikation* bringen. Diese drei Komponenten vereint das Ziel, Lernende in die Lage zu versetzen, Sprache *reflektieren* zu können. Es handelt sich also, um die oben beschriebene prominente Unterscheidung aufzugreifen, um ein Lernen *über* Sprache, nicht ein Lernen *von* Sprache (vgl. Funke/Sieger 2014: 1 f.). Der (fach- und kompetenzbereichsübergreifend formulierte) Anspruch der Sprachbildung hingegen zielt ausdrücklich auf ein Lernen *von Sprache* ab. Damit werden die in den Bildungsstandards für die allgemeine Hochschulreife für das Fach Deutsch formulierten Ansprüche einerseits bezüglich des ausdrücklich angestrebten Zieles überschritten.²⁴ Aufgrund seiner besonderen Nähe zum Gegenstand der Bildungssprache und der ohnehin im Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch reflektieren“ verbürgten Rolle, sprachliche Phänomene und Praktiken des Deutschen bewusst zu machen, ergibt sich für das Fach Deutsch jedoch andererseits zugleich die bereits benannte Orientierungsfunktion (vgl. Lütke 2013) und mithin eine gewisse Sonderrolle. Als nicht zuletzt auch bildungspolitisches Steuerungsprogramm zielt Sprachbildung auf „systematisch angeregte [...] Sprachentwicklungsprozesse“, die „alltagsintegriert, aber nicht beiläufig, sondern gezielt“ erfolgen (Schneider/Baumert et al. 2012: 23). Das Ziel besteht also erklärtermaßen darin, sprachliche (nämlich fach- oder bildungssprachliche) Kompetenzen aufzubauen. Ähnlich dem Zuschnitt des Kompetenzbereichs „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ in den Bildungsstandards der Sekundarstufe I, hat das Feld der Sprachbildung hier also „eher instrumentellen Charakter“ (KMK 2012b: 14).

Fragt man nach den Zielen dieser instrumentellen Sprachbildung, so kann man diese aber nicht nur in der idealiter auch auf außerschulische Zusammenhänge bezogenen „Fähigkeit zur Teilhabe am kulturellen und gesellschaftlichen Leben“ (ebd.: 13) sehen, sondern auch auf (zunächst) schulisch bedeutsame Bereiche beziehen. Eine höchst relevante Verbindung zum Literaturunterricht zeigt sich somit noch an einer völlig anderen Stelle: Wenn vor dem Horizont einer solchen kulturellen Teilhabefähigkeit nämlich literarisches Verstehen und die kommunikative Auseinandersetzung mit einem Text das unterrichtliche Ziel darstellen, dann sind angesichts der zunehmenden sprachlichen Heterogenität je nach Text und Lerngruppe Sprachbetrachtungsaktivitäten ebenso integraler Bestandteil einer Strategie, dieses Ziel zu erreichen, wie andere Formate des Literaturunterrichts. Die beiden beschriebenen Antwortalternativen wären dann in ein gegenseitiges Ergänzungsverhältnis zu überführen, wobei Sprachkompetenz einerseits als *Voraussetzung* literarischen Verstehens gelten, literarisches

24 Das bedeutet freilich nicht, dass zum Lernen *über* Sprache nicht auch ein Lernen *von* Sprache didaktisch hilfreich sein kann und umgekehrt.

Verstehen aber auch als *Motor* für Sprachbetrachtungsaktivitäten und damit eine sich steigernde Sprachkompetenz fungieren kann.²⁵

IV.6 Sprachkompetenz als Voraussetzung literarischen Verstehens

Wie bereits angesprochen könnte der Kompetenzbereich „Lesen“ als eine Art Vermittlungsinstanz zwischen Sprachbetrachtungen einerseits und dem literaturunterrichtlichen Aufgabenfeld andererseits darstellen, da beide Teilbereiche grundlegend auf Leseaktivitäten angewiesen sind: Ohne einen Text kohärent rezipiert, also ein entsprechendes Textweltmodell gebildet zu haben, können Schülerinnen und Schüler kaum gewinnbringend am Literaturunterricht teilnehmen. Zugleich ist die Fähigkeit, einen Text so zu rezipieren, dass dabei ein gleichsam interpretationsfähiges Textweltmodell generiert wird, klarerweise auf ein gewisses Mindestmaß an Sprachkompetenz angewiesen. Während des Leseprozesses müssen Leserinnen und Leser den Text oftmals um bestimmte referentielle Informationen ergänzen, „die die grammatisch kodierte Oberfläche des Textes nicht immer [...] informationell abbildet“ (Schwarz-Friesel 2006: 68). Lesende müssen beim Aufbau eines Textweltmodells somit gleichsam aktiv Lücken füllen, um einen kohärenten Zusammenhang herzustellen.²⁶

Bei literarischen Texten wird dieser Prozess durch das gehäufte Auftreten von Symbolik, Unbestimmtheit, Mehrdeutigkeit und Erwartungsbrüchen zusätzlich verkompliziert (vgl. Kämper-van den Boogaart/Pieper 2008), sodass leserseitig „subjektive Ergänzungen, die mehr sind als eindeutige Bedeutungsrekonstruktion“ (Leubner/Saupe et al. 2012: 55), vorgenommen werden müssen (vgl. hierzu Kap. VI.2.1). Für die Frage, welche Rolle Sprachbetrachtungen für den Umgang mit diesen literaturspezifischen Phänomenen spielen oder spielen können, ist unter didaktischer Perspektive daher nicht nur der manifeste Text selbst, sondern auch die Rezipientenseite relevant. Denn bereits die Rede von inferentiellen Ergänzungen bei der Kohärenzetaablierung zeigt, dass Lesen kein einseitiger Dekodierungsprozess ist, sondern „eine kognitive (Re-)Konstruktion von Informationen darstellt, in der die im Text enthaltene ‚Botschaft‘ aktiv mit dem Vor- und Weltwissen der Rezipienten verbunden wird“ (Christmann/Groeben 1999: 146). Angemessener als das Verständnis von Lesen als Dekodierungsprozess ist daher ein Verständnis, das Lesen „als eine Wechselwirkung“ modelliert,

in der Textinformation mit Welt- und Sprachwissen der Rezipienten/innen interagiert, [und] daher immer auch als die Verschränkung von textgeleiteten, ‚aufsteigenden‘ Prozessen (bottom up: von der Textinformation zum rezipierten

25 Zur „[ä]sthetische[n] Fundierung sprachlicher Kompetenz“ vgl. auch Zabka (2008: 192 ff.).

26 Rosebrock/Nix (2014: 18) sprechen von „lokalen Stimmigkeiten“, die Lesende durch Inferenzbildung konstruieren.

Wissen) und [...] konzept- bzw. erwartungsgeleiteten, ‚absteigenden‘ Prozessen (top down: vom Vorwissen zum konkreten Textverständnis) aufzufassen [ist]. (ebd.: 147)

Gelingt es, aus einer Äußerungsfolge mithilfe dieser Verschränkung von textgeleiteten Bottom-up-Prozessen wie der Auswertung von Proformen, Referenzidentitäten, Konnektoren und weiteren kohäsiven Mitteln²⁷ und Top-down-Prozessen der Anreicherung der textuellen Propositionen mit Welt-, Fach- und Sprachwissen erfolgreich ein Textweltmodell zu erstellen, sprechen Leserinnen und Leser von einem kohärenten Text. In Anbetracht dessen ist der Kohärenzbegriff weiter zu differenzieren: Denn wenn man einer Beschreibung von Literatur folgt, der zufolge der Lese- und Verstehensprozess sowie deren Ergebnisse bei literarischen Texten aus den o. g. Gründen individuell sehr unterschiedlich sein können, kann der Kohärenzbegriff nicht mehr ausschließlich im Rekurs auf die textuelle Seite des Rezeptionsprozesses formuliert werden. Obwohl Leserinnen und Leser *kohäsive* Mittel wie Proformen, Konnektoren und weitere Arten, Verweisstrukturen zu verdeutlichen zur Kohärenzetaablierung nutzen, ist *Kohärenz* ein Produkt von notwendig stets individuellen Verstehensleistungen, das nicht Texten an sich zugeschrieben werden kann (vgl. Heringer 2015: 24). Die Aussage, ein Text sei kohärent, ist damit eigentlich ein metakognitives „Bewertungsprädikat“ (Heinemann/Viehweiger 1991: 119) eigener kognitiver Anstrengungen.

Aus Rezeptionsperspektive betrachtet setzen Interpretationen im Literaturunterricht also „gerade nicht am ‚Text‘, wie er als Wahrnehmungsangebot vorliegt, an [...], sondern an der ‚Textwelt‘, die der Leser dem Text durch seine kognitive Verarbeitung zugeordnet hat“ (Schermer 2006: 75). Lernende interpretieren im Literaturunterricht so besehen nicht so sehr Texte, sondern eigentlich ihre eigenen kognitiven Modelle von Texten. Diese kognitiven Modelle (‚Textmodelle‘ oder ‚Textweltmodelle‘ genannt), sind „gleichsam holistische Repräsentationen des Gelesenen“ (Rosebrock/Nix 2014: 19), die während und nach der Lektüre mit text- und wissensbasierten Inferenzen angereichert werden. Die Fähigkeit zu Erstellung und Nachvollzug von Interpretationen hängt daher maßgeblich von der individuellen Lese- und Sprachfähigkeit ab. Einerseits müssen textinterne Signale wie Referenzen, Konnektoren und Proformen angemessen entschlüsselt bzw. als Ausgangspunkt für Inferenzbildungen genutzt und andererseits Welt-, Sprach- und Kontextwissen so integriert werden, dass ein möglichst inferentiell reichhaltiges (vgl. Christmann/Groeben 1999: 188) Textweltmodell entstehen kann. Zudem stellt auch die (schriftliche wie mündliche) Interpretation als Akt der Anschlusskommunikation selbst eine Vertextung dar, der die rezeptiv-konstruktiv aufgebauten Textwelt zugrunde liegt (vgl. Scherner 2006: 71).

Wenn man literarische Texte nun durch Mehrdeutigkeiten und bestimmte weitere ästhetische Qualitäten auszeichnet (s. o. sowie Kap. VI.2), bedeutet das

27 Vgl. zu einer Übersicht über kohäsive Strukturen Heringer (2015: 16).

auch einen gesteigerten Anspruch an das Lesen solcher Texte. Mit Mehrdeutigkeiten und anderen Oberflächenphänomenen kompetent umzugehen, erfordert die Fähigkeit, mehrere Verstehensmöglichkeiten und sogar Verstehensunsicherheiten bereits während des Leseprozesses in das Textweltmodell zu integrieren, also letztlich mit einem deutungsoffenen Textweltmodell zu operieren, in dem die „Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses“ (Spinner 2006a: 12) bereits strukturell angelegt ist. Als Grundvoraussetzung für die adäquate Rezeption literarischer Texte muss Literaturunterricht daher einerseits einen Habitus lehren und kultivieren, der beinhaltet, sich während des Lese- und Interpretationsprozesses darauf einzulassen, dass mehrdeutige und unverständliche Textpassagen auftauchen können (vgl. Paefgen 2010: 92). Andererseits erfordert das Lesen komplexerer literarischer Texte damit nicht nur eine andere *Rezeptionseinstellung*, sondern auch eine andere *Rezeptionsleistung* als das Lesen expositorischer Texte.²⁸ Sprachkompetenz erscheint insofern zugleich als *Teil und Voraussetzung von literarischer Kompetenz*. Dies sollte bei Lichte besehen eigentlich nicht weiter überraschen: Unterhalb einer gewissen Schwelle von investierbarer Sprach- und Lesekompetenz können Texte nicht verstanden werden. Der unter Erwerbs-, Verstehens- und Produktionsgesichtspunkten ja durchaus angemessene Begriff ‚Deutsch als Zweitsprache‘ sollte nicht darüber hinwegtäuschen, dass das Deutsche (bzw. bestimmte deutschunterrichtlich relevante Register des Deutschen) aufgrund bestimmter bildungs- und literatursprachlicher Erfordernisse sprachschwachen Lernenden unabhängig von ihrer Muttersprache *als eine fremde Sprache* erscheinen muss.²⁹ Damit ist sozusagen die sprachliche Seite der hermeneutischen Differenz angerissen, der der Literaturunterricht der Sekundarstufe II in Anbetracht der zunehmend heterogenen Sprachkompetenzen von Lernenden einerseits sowie der Anforderungen der Bildungsstandards andererseits Rechnung tragen muss. Denn für sprachschwache Schülerinnen und Schüler ist bereits

[d]as Erlesen selbst [...] mit erheblichen Schwierigkeiten verbunden. [...] Hier bergen [...] der historische Abstand sowie die Elaboriertheit der literarischen Sprache Schwierigkeiten, denen begegnet werden muss. Zwar kann die Erfahrung der Fremdheit der Sprache produktiv werden, weil sie Differenzen zur eigenen Sprache sichtbar machen und das sprachliche Repertoire erweitern kann, doch muss die lesende Bedeutungskonstruktion gemeistert werden können. (Bredel/Pieper 2015: 110)

Bevor eine reflektierte *Sprachbetrachtung* also als nützliches Werkzeug im Prozess der Erstellung oder Diskussion von Deutungen angewandt werden kann, ist zunächst ein gewisses Maß an *Sprachkompetenz*, so unreflektiert und implizit sie auch sein mag, unabdingbare Voraussetzung dafür, dass Schülerinnen

28 Vgl. hierzu auch die statistischen Reanalysen der PISA-Daten von Artelt/Schlagmüller (2004) sowie Rosebrock (2017).

29 Ähnlich bezeichnet Granzow-Emden (2013: 8) die „Aneignung des Deutschen über die Schrift [...] als erste[n] Fremdsprachunterricht“. Zu einer Kritik des Begriffs ‚Deutsch als Zweitsprache‘ vgl. Dirim (2013).

und Schüler überhaupt über interpretationsfähige Textweltmodelle verfügen und sich diese lesend erarbeiten können. Die Herstellung und Sicherung eines interpretationsfähigen Textweltmodells bei *allen* Lernenden stellt somit (unabhängig von der Frage, wie man dieses Ziel im Einzelfall methodisch erreicht) ein erstes zentrales Ziel dar, ohne das weitere Inhalte des Literaturunterrichts der Sekundarstufe II wie beispielsweise Epochen- oder Gattungskonzepte merkwürdig anschluss- und funktionslos bleiben müssen, weil sie letztlich nicht an Erfahrungen der Lernenden mit literarischen Texten rückgebunden werden können. Im Sinne einer Hypothese des Scheiterns von Literaturunterricht in der Sekundarstufe II könnte man hier sogar noch einen Schritt weitergehen: Denn wenn Lernende Gattungs- oder Epochenkonzepte aufgrund mangelnder Sprachkompetenz und Lesefähigkeit und infolgedessen mangelhaften Textweltmodellen nicht als etwas erfahren, was sie an *ihren* Textweltmodellen wiederfinden, könnte dies mitverantwortlich sein für jene dysfunktionalen und argumentativ verkürzten Umgangsweisen mit solchen Konzepten, wie sie unter anderem Freudenberg (2012b) vorgefunden hat.³⁰

Eine im Kontext der Leseförderung von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) häufig anzutreffende Maßnahme im Umgang mit Leseschwierigkeiten besteht nun darin, bei Lernenden Vorwissensbestände zu aktivieren, die zu (von der Lehrkraft intendierten) textuellen Schlussfolgerungen verhelfen sollen. Diese Priorisierung von Top-down-Prozessen lässt sich unter anderem dadurch rechtfertigen, dass „die Informationsaufnahme von unten in der Fremdsprache sehr viel schwieriger ist als in der Erstsprache“ (Rösch 2010: 222). Auch Ehlers (2014b: 221) weist darauf hin, dass „mangelnde Zweitsprachenkenntnisse [...] dazu [führen], dass Oberflächenmerkmale [...] nicht für inferentielle Aktivitäten genutzt werden können“. Eine möglichst zielführende Vorwissensaktivierung versucht daher mithilfe von Top-down-Prozessen potenziell schwierigere, weil sprachlich nicht ausreichend unterstützte Bottom-up-Prozesse im Ergebnis auszugleichen. Demgegenüber steht spätestens in der Sekundarstufe II ein Literaturunterricht, der besonders auf bestimmte ästhetische Qualitäten von Texten setzt, und damit Effekte priorisiert, die den Aufbau von Kohärenz textseitig erschweren.³¹ Diese Konstellation wird dann problematisch, wenn bestimmte, für das intendierte Verständnis erforderliche Informationen in besonderer Weise auf Bottom-up-Inferenzbildungen angewiesen sind. Denn dass sich bei Textverstehensprozessen Bottom-up- und Top-down-Verfahren der Textweltkonstruktion *ergänzen* (s. o.), bedeutet ja nicht, dass sich das eine verlustlos durch das andere *ersetzen* ließe. Im Gegenteil könnte die

30 Dies erfordert einen sehr subjektiven, aber vielleicht nicht ganz unberechtigten Begriff von Textweltmodellen, der impliziert, dass Textweltmodelle als solche nicht direkt ‚weitergegeben‘ oder erklärt werden können, weil diese Weitergabe stets wiederum eine Vertextung erfordert.

31 Dies zeigt sich bereits in der Aufnahme des Standards „Verstehensbarrieren identifizieren“ in die Bildungsstandards (KMK 2012b: 18): Eine Kompetenz zum Umgang mit Verstehensbarrieren lässt sich kaum ohne die Lektüre schwer verständlicher Texte aufbauen.

Tatsache, dass stets textseitige Bottom-up-Prozesse und leser-/wissensgeleitete Top-down-Prozesse beim Aufbau eines Textweltmodells ineinandergreifen, als Hinweis dafür gelten, dass das Leseverstehen grundsätzlich auf beide Konstruktionsformen angewiesen ist.³² Die Praxis der didaktischen Vorentlastungen hingegen könnte zu dem Fehlschluss verleiten, dass mithilfe von Top-down-Inferenzbildungsprozessen auf Grundlage von zuvor aktiviertem Welt- und Fachwissen sowie Wissen über textuelle Superstrukturen etc. einfach *die-selben Ergebnisse* erreicht werden könnten wie durch Textweltkonstruktionen und Inferenzen auf der Basis von textgeleiteten Bottom-up-Prozessen. Ob jedoch wirklich Bottom-up- stets durch Top-down-Prozeduren ersetzt werden können, ist alles andere als gesichert. Kenntnisse über die besondere textuelle „Superstruktur“ (Rosebrock/Nix 2014: 139) der Gattung Kurzgeschichte können beispielsweise ein abruptes, mit den Leseerwartungen brechendes und letztlich Relektüre erforderndes Ende zwar erwarten lassen (vgl. Kammler 2010a) – unter welchen Prämissen diese Relektüre aber stattfindet, wonach also gesucht werden muss und welche Semantisierungen erneut reflektiert und überarbeitet werden müssen, kann nur eine genaue Lektüre der entsprechenden Textstellen zeigen. Die Stärke einer wissensgeleiteten Texterschließung liegt zumindest in diesem Beispiel also eher darin, dass Lesende aufgrund bestimmter Kenntnisse wissen oder erraten können, an welchen Textstellen genaues Lesen und Bottom-up-Prozeduren für ein inferentiell reiches und ergo für interpretierende Anschlusskommunikation gut geeignetes Textweltmodell besonders relevant sind. Im Erfolgsfall erhöht eine stärker wissensgeleitete Lektüre also die Wahrscheinlichkeit, an den richtigen Stellen genau (bottom-up) auf die sprachliche Grundlage zu achten.

Diese Betrachtungsweise von Interpretationsprozessen als von den zwei grundlegenden Komponenten ‚Leser/Leserin‘ und ‚Text‘ konstituierte Abläufe ist nicht nur lesepsychologisch, sondern auch literaturtheoretisch bedeutsam: „Jeder Interpretationsakt ist [...] eine schwierige Transaktion zwischen der Kompetenz des Lesers (der vom Leser geteilten Kenntnis der Welt) und der Art von Kompetenzen, die ein bestimmter Text postuliert, um ökonomisch interpretiert zu werden“ (Eco 1992: 148). Wendet man den Blick auf Grundlage dessen also wiederum dem literarischen Text zu, so ließen sich zwei Arten von sprachlichen Schwierigkeiten oder „Verstehensbarrieren“ (KMK 2012b: 18) unterscheiden: Auf der einen Seite stehen Schwierigkeiten wie Mehrdeutigkeit, die hermetische „Verweigerung pragmatischer Kommunizierbarkeit“ (Fritz 2012: 190; vgl. dazu Kap. VI.2-3) oder vieldeutige Darstellungsintentionen. Wenn derlei Phänomene häufig genug und auf eine entsprechende Art und Weise in didaktischen Materialien und Sekundärliteratur erwähnt werden, werden Lehrende, die stets auch als normsetzende Instanzen fungieren, geneigt sein, diese als vom Text vorgesehen zu betrachten. Diese *textseitigen Schwierigkeiten* wären dann

32 Christmann (2015: 170) spricht daher auch vom Lesevorgang als „Wechselwirkung zwischen den Merkmalen des vorgegebenem Texts [...] und der Kognitionsstruktur der Rezipienten“.

Teile der „Textstrategie“ (Eco 1992: 149) und fordern somit, wie Eco (2008: 118) am Beispiel von Mehrdeutigkeit ausführt, nicht nur einen „naiven Leser [...]“, der sich fragt, welche Bedeutung er wählen soll“, sondern auch „einen kritischen Leser, der in der Lage ist, eindeutig und formal die syntaktischen Gründe [...] zu erklären, die diesen Satz vieldeutig machen“ (ebd.: 119). Wenn Schwierigkeiten als *textseitig intendiert* identifiziert werden, werden sie gleichsam dem Eco'schen Modellautor, also einer „Textstrategie“ (Eco 1992: 149) zugeschlagen.³³ Das Auffinden und Thematisieren solcher mutmaßlich textstrategisch vorgesehenen Schwierigkeiten (die deshalb um nichts weniger Schwierigkeiten sind) wird gemeinhin als Hinweis auf fortgeschrittenes literarisches Verstehen gewertet und honoriert werden, sofern die Lehrkraft absehen kann, dass die von Schülerinnen und Schülern geäußerten Sachverhalte von etwas herrühren, das sie als textuell intendiert auffasst.

Auf der anderen Seite stehen Schwierigkeiten, die sich aufgrund von (im Abgleich mit den Erfordernissen des Textes) mangelnder Sprachkompetenz stellen und daher nicht notwendigerweise mit der Textintention zu tun haben müssen.³⁴ Vor allem anhand von Verständnisproblemen bei (vermeintlich) hermetischen oder schwer verständlichen Texten zeigt sich, dass sogar ein und dasselbe Phänomen einmal als ästhetischer Effekt und einmal als Defizit des Lesers aufgefasst werden kann.³⁵ Spätestens im Unterricht sind diese *leserseitigen Schwierigkeiten* allerdings ebenso relevant wie textseitige Schwierigkeiten. Denn nicht nur aus didaktischer Sicht erscheint es einsichtig, dass leserseitige Schwierigkeiten gelöst werden müssen, um textseitige Schwierigkeiten (die vielleicht als Teil der poetischen Darstellungsqualität des Textes gar nicht unbedingt lösbar sind), begegnen zu können. Die Krux besteht hier jedoch gerade im Zusammenwirken von Verstehensschwierigkeiten unterschiedlichen Ursprungs: Textuelle Schwierigkeiten können leserseitige Schwierigkeiten sein bzw. diese hervorrufen, sie können im Falle von Fehlverstehen aber auch schlicht übergangen werden;³⁶ leserseitige Schwierigkeiten hingegen sind nicht notwendigerweise immer textstrategisch intendiert.

33 Vgl. auch Eco (2008: 112) zur *intentio operis*, *intentio lectoris* und *und intentio auctoris*. Eco selbst gibt zu bedenken, dass „die Intention des Textes [...] nicht durch die lineare Manifestation des Textes entfaltet [wird]. Man [...] kann daher von der Intention des Textes nur sprechen als dem Resultat einer Konjektur seitens des Lesers“ (Eco 2008: 124).

34 Unterschiedliche Arten von „Leseschwierigkeiten“ grenzt auch Holle (2004: 27) ab.

35 Für viele Lesende eher schwer verständliches Vokabular enthält beispielsweise Sten Nadolnys Roman *DIE ENTDECKUNG DER LANGSAMKEIT*. Bemerkenswert ist hier, dass besonders in spannungsreichen Passagen die vielen nautischen und der Seemannssprache zuzuordnenden Begriffe dieser Spannung keinen Abbruch tun, ja sie z. T. sogar befördern. Man könnte sogar so weit gehen zu sagen, dass die Spannung gerade daraus erwächst, dass passagenweise eine sehr actionreiche und bedrohliche Handlung mit partiell unverständlichem oder nur teilverständlichem Vokabular beschrieben wird (vgl. bspw. Nadolny 1987: 202–204).

36 Christmann/Groebe (1999: 200) bemerken, dass „schlechte Leser/innen [...] weniger Inkonsistenzen entdecken als gute Leser/innen“.

Dies lenkt den Blick erneut auf die Verschränkung und gegenseitige Abhängigkeit von Sprach- und Textverständnis. Folgt man hier der Hermeneutik Schleiermachers³⁷, so kann sich das Verstehen der Sprache des literarischen Texts nicht ohne ein (vertiefteres) Verstehen eben dieses Textes vollziehen und umgekehrt auch ein besseres Verstehen des Textes nicht ohne Verstehen der Sprache³⁸, weswegen auch leserseitige, individuelle Verstehensschwierigkeiten erst in der Interpretation eine (vorläufige) Lösung finden können. Leserseitige und textseitige Verstehensschwierigkeiten sind also dialektisch verschränkt. Für Schleiermacher stellt die Überwindung dieser hermeneutischen Differenz daher zugleich Voraussetzung und Ergebnis der Interpretation dar:

Wenn es nur ausländische und alte Schrift wäre, die der Kunst [der Auslegung – T.L.] bedürfte, so müßten die ursprünglichen Leser ihrer nicht bedurft haben, und die Kunst beruhte also auf dem Unterschied zwischen diesen und uns. Dieser Unterschied muß aber durch Sprach- und Geschichtskennntnis erst aus dem Wege geräumt werden; erst nach erfolgter Gleichsetzung geht die Auslegung an. Der Unterschied zwischen ausländisch alter Schrift und einheimisch gleichzeitiger liegt also nur darin, daß jene Operation des Gleichseins nicht ganz vorhergehen kann, sondern sie wird erst mit dem Auslegen und während desselben vollendet. (Schleiermacher 1993: 91)

Sprachunterstützende Maßnahmen aus DaZ- und Fremdsprachendidaktik wie Scaffolding, gemeinsame Worterklärungen, Aufstellen von Wort- oder Assoziationsfeldern, Klärung von satz- oder textinternen Relationen von Proformen, Referenzen oder der Semantik von Konnektoren (vgl. Bredel/Pieper 2015: 203–205) stellen daher als Sprachbetrachtungsaktivitäten Teile des Verstehensprozesses und zugleich *notwendige Voraussetzungen* dafür dar, dass literarisches Verstehen überhaupt erst entstehen kann.

Didaktisch bietet diese dialektische Verschränkung von Sprach- und Literaturverstehen nun die Möglichkeit, differenzierte und zielorientierte Sprachbetrachtungsaktivitäten im Literaturunterricht als Textentlastungen, ergo als *Arbeit am literarischen Verstehen* anzusehen, wobei ein gelungenes Verstehen literarischer Texte dialektisch mit Zuwächsen im Bereich der Sprachkompetenz einhergeht und als Überwindung der hermeneutischen Differenz zugleich auf diese angewiesen ist.³⁹ Die mit Schleiermacher und Eco aufgezeigte dialektische Wendung, dass Sprachbetrachtungen literarisches Verstehen fördern und zugleich umgekehrt auch literarisches Verstehen der Entwicklung von Sprachkompetenzen zuträglich sein kann, ermöglicht also didaktisch die produktive Wendung, mit Sprachbetrachtungen nicht nur karitativ auf (vermutete oder

37 Vgl. hierzu ausführlicher Kap. VI.1.1.

38 Dies geht grob gesagt auf die bei Schleiermacher (1993: 77) vorfindliche „Einheit von Sprechen und Denken“ zurück, die Frank (1985: 180) auf Humboldt zurückführt und in die Nähe eines „linguistischen Relativismus“ rückt.

39 Vgl. zu dieser „Wechselwirkung“ im literarischen Gespräch auch Steinbrenner/Wiprächtinger-Geppert (2006: 231).

wirkliche) mangelnde Sprachkompetenzen zu reagieren, sondern rückt Sprachverstehen als Möglichkeitsbedingung literarischen Verstehens in den Bereich der Kernanliegen von Literaturunterricht. Damit ist auch die Möglichkeit eröffnet, dass die Lektüre literarischer Texte das „sprachliche Repertoire“ (Bredel/Pieper 2015: 110) der Lernenden erweitert. Damit erscheint Sprachkompetenz nicht nur als Voraussetzung für literarisches Verstehen, sondern literarisches Verstehen kann umgekehrt auch Sprachbetrachtungsaktivitäten anregen, deren Ergebnis im günstigen Falle ein Mehr an sprachlicher Kompetenz ist. Diese auf einem dialektischen Verständnis des Verhältnisses von Sprach- und Literaturverstehen beruhende Hoffnung reflektiert auch die literaturunterrichtliche Erwartung, dass eine gelungene Interpretation zu einem besseren Verständnis *leser- und textseitiger Schwierigkeiten* beitragen sollte. Teilt man diesen Anspruch, wäre damit allerdings auch die didaktische Verpflichtung verbunden, sowohl leser- als auch textseitige Schwierigkeiten und Differenzen unterrichtlich zu thematisieren.

Da „schlechte Leser/innen [...] nicht zu bemerken [scheinen], wenn sie etwas nicht verstehen oder [dazu] tendieren [...] schwierige Passagen zu übergehen“ (Christmann/Groeben 1999: 200), halten unterrichtliche Sprachbetrachtungsaktivitäten zudem für Lernende und Lehrende konkret die Chance bereit, für Nichtverstehen sensibilisiert zu werden und Unverstandenes aktiv in den unterrichtlichen Verstehens- und Arbeitsprozess einzubeziehen. Sprachbetrachtung wäre damit ein Hilfsmittel, um die metakognitive Überwachung und Steuerung des Leseprozesses zu stärken und Unverstandenes ausfindig und diskutierbar zu machen. Obwohl es sich angesichts dessen anbieten mag, in lektürebegleitenden oder nachbereitenden Aufgaben zwischen den beiden beschriebenen Arten von Schwierigkeiten zu differenzieren und so sprachschwächere wie sprachstärkere Schülerinnen und Schüler möglichst individuell anzusprechen, lassen sich auch durch noch so intensive Sprachbetrachtungen schwerlich *alle* leserseitigen Verstehensschwierigkeiten vorausgreifend lösen oder eliminieren. Denn aufgrund der Vielfältigkeit und Individualität von Textverstehensprozeduren lässt sich zum einen schlicht nicht sagen, welche sprachlich-kognitiven Operationen für das Verstehen eines bestimmten literarischen Textes notwendig sind. Zum anderen gibt es aufgrund der beschriebenen Individualität des Leseprozesses schlicht „kein für alle Rezipienten/innen einheitliches Verständlichkeitsoptimum“ (ebd.: 191). Als didaktische Konsequenz folgt daraus, dass Lernende schrittweise in die Lage versetzt werden müssen, sich Texte *selbst* verständlich zu machen (vgl. ebd.), was in den Begrifflichkeiten von Rösch (vgl. z. B. Rösch 2010: 220) einen *offensiven*, also die sprachlichen Kompetenzen der Lernenden systematisch aufbauenden und nicht ausschließlich textentlastenden (defensiven) Umgang mit Leseschwierigkeiten erfordert. Wenn also der Deutschunterricht gemäß den „allgemeinen Zielen des Faches“ „die Fähigkeit zur Teilhabe am kulturellen und gesellschaftlichen Leben [...] entwickeln und festigen“ sowie anhand von literarischen Texten Alteritätserfahrungen ermöglichen und ein „literaturhistorisches und ästhetisches Bewusstsein“ aufbauen will (KMK 2012b: 13), so stiftet diese Ziele die Notwendigkeit, zwischen literari-

schem und (meta-)sprachlichem Lernen zumindest punktuell produktive Verbindungen zu schaffen. Für sprachschwache Lerngruppen kann daraus in curricularer Hinsicht durchaus folgen, dass zunächst genuin fremdsprachendidaktische Ziele prioritär sind: Denn ohne eine „Diskursfähigkeit [...] verstanden als [...] Verstehens- und Mitteilungsfähigkeit, die inhaltlich zielführend, sprachlich sensibel und differenziert, adressatengerecht und pragmatisch angemessen ist“ (KMK 2012a: 11), wie sie als Ziel des fortgeführten Fremdsprachenunterrichts in der Sekundarstufe II formuliert wird, wird auch der Deutschunterricht der Sekundarstufe II das Ziel der kulturell-ästhetischen Teilhabe kaum erreichen können (vgl. auch Becker-Mrotzek/Schramm et al. 2013).⁴⁰

Aus den literaturunterrichtlichen Erfordernissen zum Sprachverstehen erwächst damit für den Sprachunterricht die Aufgabe, nicht nur ein systematisches metasprachliches Wissen aufzubauen, das wiederum literaturunterrichtlich zu habitualisieren wäre, sondern auch offensiv (und mit Blick auf literaturunterrichtliche Ziele sozusagen ‚proaktiv‘) eine Sprachkompetenz und Sprachbewusstheit aufzubauen, die die Lektüre bestimmter angezielter literarischer Texte ermöglicht. Der Anspruch an DaZ-, Fremdsprachen- und muttersprachliche Sprachdidaktik besteht damit zunächst darin, gleichsam eine sprachliche Sockelkompetenz aufzubauen, die dann durch Literatur- und Sprachunterricht auf unterschiedliche Weise und mit differenzierten Zielen weiterentwickelt werden kann.

IV.7 Potenziale von Sprachbetrachtung: Zusammenfassung und Ausblick

Als ein erstes Potenzial von Sprachbetrachtungen kann also der verstehens- und sprachfördernde Umgang mit Schwierigkeiten bei der Rezeption literarischer Texte gelten. Zudem könnte man jedoch auch versucht sein, weitere Potenziale auf grundsätzlicherer Ebene aufspüren zu wollen. Betrachtet man hierbei die Integration, Verknüpfung oder Vernetzung von Sprach- und Literaturunterricht,⁴¹ so besteht ein, wenn auch von Fall zu Fall und von Schüler zu Schülerin unterschiedliches, Abhängigkeitsverhältnis zwischen diesen beiden Komponenten (vgl. Kap. I). Da hier konkret interessiert, inwiefern didaktische Konzepte und Kompetenzen aus dem Bereich der Sprachbetrachtung für den Literaturunterricht nützlich werden können, soll das folgende Kapitel von grundsätzlichen Gemeinsamkeiten dieser beiden Bereiche handeln. Aus diesen Gemeinsamkeiten könnten sich, so die Überlegung, Potenziale ableiten lassen, die Sprachbetrachtung in das Zusammenwirken mit Literaturunterricht einbringen könnte.

Eine kompetenzorientierte Ausrichtung der Idee, Sprach- und Literaturbetrachtung zu verbinden, kann nicht nur auf gemeinsame Inhalte oder inhaltliche

⁴⁰ Es sei hier zudem auf die Chance hingewiesen, die eine fremd- oder zweitsprachendidaktisch geschulte Sprachbewusstheit für sprachensible Literaturbetrachtung bedeuten kann.

⁴¹ Vgl. zu diesen Termini kritisch: Ossner/Esslinger (1996).

Konstrukte abzielen, sondern muss Kompetenzen oder Kompetenzbereiche sowie übergeordnete Fähigkeiten in den Blick nehmen, die beiden Anforderungsbereichen gemein sind. Bei der Suche nach solchen Gemeinsamkeiten stößt man indes schnell auf ein Abstraktionsproblem: Wer Gemeinsamkeiten sucht, wird diese auf einem gewissen Abstraktionsniveau immer finden. Es erweist sich daher als schwierig, potenzielle Parallelen aufzuzeigen, ohne auf Ähnlichkeiten zu verweisen, die zwar bestehen mögen, aber aufgrund eines zu hohen Abstraktionsgrades letztlich nur geringen Erkenntniswert haben. So könnte eine Suche nach Gemeinsamkeiten mit der Feststellung enden, dass letztlich beide Kompetenzbereiche sich mit Sprache beschäftigen, was eine ebenso abstrakte wie banale Erkenntnis ist. Es werden daher im Folgenden zwei Berührungspunkte ausgewählt, die trotz ihres Abstraktionsgrades einen gewissen Mehrwert versprechen, auch wenn dieser sicherlich nicht umstandslos in unterrichtspraktische Handlungsanweisungen überführt werden kann.

Fragt man sich nach dem möglichen Nutzen von Sprachbetrachtungskompetenzen im Literaturunterricht, ohne zunächst auf die spezifischen Erfordernisse von unterrichtlicher Interpretationsarbeit einzugehen (vgl. hierzu Kap. V), so könnte als erstes die *sprachliche Form* von Äußerungen in den Blick geraten, die augenscheinlich in beiden Domänen eine Rolle spielt. Im Anschluss an Funke (2005) zeichnet sich eine Person, die im Sprachunterricht erfolgreich ist, unter anderem durch die besonders geschulte Fähigkeit aus, auf die sprachliche Form zu achten. Im Sprachunterricht ist dies die Fähigkeit, aus formalen Eigenschaften sprachlicher Äußerungen Informationen zu beziehen und diese über die primäre Sprachverarbeitung hinaus „für weitere gedankliche Verarbeitungsschritte“ verfügbar zu halten (Funke/Sieger 2014: 2). Für einen auch an der „sprachliche[n] Gestaltung“ (KMK 2012b: 18) literarischer Texte interessierten Literaturunterricht bestünde hier eine erste Gemeinsamkeit, da beide Domänen auf ihre Weise die Betrachtung von Strukturen, statt ausschließlich von Semantiken erfordern, wenngleich diese Strukturbetrachtungen unterrichtlich und in der individuellen Rezeption von Sprache oder Literatur durch semantische Auffälligkeiten angeregt werden können, die Reflexe bestimmter Strukturen sind. Diese Anforderung geht auch mit dem grundsätzlichen Wissen um die syntaktische oder lexikalische Veränderbarkeit sprachlicher Ausdrücke und der Reflexion der semantisch-pragmatischen Auswirkungen solcher Veränderungen einher, das auch für die Beherrschung von beispielsweise operationalen Verfahren zur Wortartenbestimmung relevant ist.⁴² Um diese Fähigkeit zur Fokussierung sprachlicher Strukturen im Literaturunterricht nutzen zu können, müssen solche je abweichenden oder ästhetisch besonderen Sprachverwendungen allerdings nicht nur erkannt, sondern auch begrifflich abgegrenzt und in ihren Besonderheiten dargestellt werden. Erforderlich ist also der Übergang von

42 Funke (2005: 74 ff.) zeigt anhand der Artikelfähigkeitsprobe zur Bestimmung von Nomina, dass im Beispiel „fliegt“ sowohl „er fliegt“ als auch „der fliegt“ grammatische Äußerungen des Deutschen darstellen.

spontaner, von außen induzierter zu systematischer und informierter, mit metasprachlichem Wissen verbundener Sprachreflexion. Ebenso wie im Sprach- und Grammatikunterricht (vgl. Funke 2005: 318) besteht eine wichtige Teilfähigkeit literarischen Verstehens daher auch darin, auf die eigene sprachliche Intuition zu vertrauen. Eng verbunden damit ist das Vermögen, sich überhaupt *sprachlich irritieren zu lassen* und diese Irritation zum Anlass für Sprachbetrachtungen zu nehmen.⁴³ Dies könnte man mit Klotz (2014b: 553) als „[ä]sthetische Sprachsensibilisierung“ auffassen, „die sich für die Form ebenso sehr interessiert wie für den Inhalt“. Auf diesen Form-Bedeutungs-Konnex hin befragt, lassen sich auch in den Bildungsstandards Formulierungen zum Umgang mit Mehrdeutigkeiten und Verstehensbarrieren finden, die, wie in Kapitel VI.2 und VI.3 zu zeigen sein wird, eine Verknüpfung von Sprach- und Literaturunterricht nahelegen.

Einen weiteren Berührungspunkt könnte man anhand der von Bredel (2013: 22–31) vorgeschlagenen Merkmale von Sprachbetrachtung ausmachen: Während das Merkmal der Deautomatisierung augenscheinlich eine gewisse Nähe zu Konzepten des textnahen Lesens im Literaturunterricht aufweist und daher in Kapitel VII näher thematisiert werden soll, kann man auf einer generelleren (und damit wiederum auch abstrakteren) Ebene unterschiedliche Umgangsarten mit Distanzierung (Bredel) und ‚Eintauchen‘ bzw. Verstrickung (Kreft) in sprachliche Zusammenhänge erkennen. Im Grammatikunterricht lernen Schülerinnen und Schüler, sich von Sprache und den darin ausgedrückten Bedeutungen meist zugunsten einer Fokussierung bestimmter formaler Aspekte zu distanzieren. Wie oben dargelegt müssen sie dafür einerseits mit Sprache umgehen können und diese beherrschen und andererseits sich von ihrer eigenen Sprachverarbeitung so distanzieren, dass „syntaktische Muster [...] über die spontane Befolgung bzw. den primären Aufruf hinaus für weitere gedankliche Verarbeitungsschritte präsent“ bleiben (Funke/Sieger 2014: 2). Ähnlich argumentiert Zabka (2015: 137 ff.), wenn er auf literaturdidaktischer Seite daran erinnert, dass Schülerinnen und Schüler sich literarische Texte zunächst unter emotionaler Anteilnahme aneignen, sich also mit Kreft (1977: 379; vgl. auch ebd.: 381 ff.) in diese *verstricken* müssten, da auf diese Weise die „Gegenstände der Reflexion, der Analyse und der Interpretation überhaupt erst *her[gestellt]*“ (Zabka 2015: 137) würden. Andererseits verlangt Literaturunterricht, dass Lernende zu den so hergestellten hochgradig individuellen Textweltmodellen eine analytische, reflektierende und vor allem objektivierende Distanz aufbauen, etwa wenn es um Gattungsfragen geht oder wenn die Fiktionalität einer Geschichte auf reale Kontexte bezogen werden soll.

In beiden Fällen muss somit der Gegenstand, von dem Lernende sich distanzieren, von ihnen zunächst erst *hergestellt* werden: sei es durch das spontane Befolgen syntaktischer Muster oder durch literaturspezifische Rezeptionsmodi

43 Zu produktiven Rolle von Irritation im Prozess ästhetischer Erfahrung vgl. Duncker (1999).

von Texten. Bemerkenswert hieran ist, dass weder Sprach- noch Literaturbe-
trachtung die anschließende Distanzierung gleichsam absolut setzen: Wie Zabka
(2015) und Kreft (1977) ausführen, braucht Lektüre zunächst die Immersion,
die bei Zabka dann als eine Art Gegenbewegung zu Distanzierungsoperatio-
nen auftritt, und auch metasprachliches Wissen kann, wie Funke (2005) zeigt,
überhaupt nur entstehen, wenn Schülerinnen und Schüler spezifisch syntak-
tische Informationen aus dem Sprachverarbeitungsprozess zu nutzen lernen.
Aufschlussreich sind damit nicht so sehr die verschiedenen Arten der Distan-
zierung selbst, sondern das Verhältnis von Distanzierung (Zabka spricht von
„Reflexion“) und „Immersion“ (Zabka 2015: 137), das Sprach- und Literatur-
unterricht in ähnlicher Weise auszeichnet.⁴⁴ Das (zirkuläre oder rekursive)
Ineinandergreifen von Immersion und Distanzierung bewirkt im Sprach- wie
im Literaturunterricht die je spezifische Reflexion der Gegenstände.

Dennoch müssen nicht nur aufgrund des bereits angesprochenen Abstrak-
tionsgrades aus den festgestellten Gemeinsamkeiten nicht zwangsläufig Poten-
ziale für praktische Handlungsabläufe im Unterricht erwachsen. Letztlich kann
wohl erst eine reflektierte Praxis zeigen, ob literaturunterrichtliche Immersion
und Distanzierung nicht zu verschieden von ihren grammatikunterrichtlichen
Pendants sind, als dass sich daraus Kapital schlagen ließe. Ob und inwiefern
eine solche Verknüpfung möglich ist, hängt allerdings auch maßgeblich davon
ab, was der Deutschunterricht als ‚Interpretation‘ von Lernenden verlangt.

44 Zu den je unterschiedlichen, mit Distanzierungsoperationen verknüpften Zielen vgl.
Kap. VII.4.1.

V. Interpretation

Die Frage, was Interpretation eigentlich ist oder deutschunterrichtlich sein sollte und was deutschdidaktisch unter den Schlagworten ‚literarisches Verstehen‘ und ‚Interpretationskompetenz‘ verstanden und von Lernenden der Sekundarstufe II verlangt wird, würde den Rahmen dieser Arbeit weit übersteigen. Wenn hier allerdings Möglichkeiten der Verknüpfung von Sprachbetrachtungen und Literaturunterricht diskutiert sowie Argumente hierzu untersucht werden sollen, wäre eine Art Arbeitsverständnis dessen, was unter dem Schlagwort ‚Interpretation‘ von Schülerinnen und Schülern verlangt wird, mehr als hilfreich. Im Folgenden soll daher ein solches Arbeitsverständnis skizziert werden, welches weder dem Interpretationsbegriff selbst noch der literaturtheoretischen Forschung gänzlich gerecht werden wird. Das Ziel des vorliegenden Kapitels ist vielmehr ein heuristisches: Es geht darum, zu einem Verständnis von Interpretation zu gelangen, das es ermöglicht, den Platz oder die Funktion, die grammatische Analysen innerhalb dieses Konstrukts einnehmen können, theoretisch zu verorten.

V.1 Begriffsbestimmung und Kompetenzen

Die Fähigkeit, Texte angemessen zu interpretieren, verlangt, so zeigt bereits ein kurzer Blick auf die hierzu geäußerten Vorschläge, ein ganzes Bündel unterschiedlichster Kompetenzen (vgl. Kammler 2010a: 209; Spinner 2006a: 6), deren gegenseitige Bedingtheit keineswegs als vollends erforscht gelten kann. Es soll daher im Folgenden zunächst versucht werden, einige Abgrenzungen nachzuvollziehen.

Zunächst lässt sich unabhängig vom Interpretationsgegenstand zwischen der (schulischen und akademischen) Textsorte ‚Interpretation‘ und der kognitiven Operation ‚Interpretation‘ differenzieren (vgl. Zabka 2010: 77). Dabei kann die erfolgreiche Durchführung der kognitiven Operation als notwendige aber keinesfalls hinreichende Bedingung für das Verfassen eines Interpretationstextes gelten. Letztere sind laut Zabka (2010: 77) grundsätzlich wie folgt konstituiert:

Texte, die man als ‚Interpretation‘ bezeichnet, explizieren und begründen den Zusammenhang der einem anderen Text oder Textsegment zugewiesenen Bedeutungen.

Daraus lässt sich ablesen, dass Interpretationstexte zusätzlich immer (mindestens) begründende und damit auch schlussfolgernde und argumentative Kompetenzen verlangen, um ihrer Funktion der Begründung und Explikation nachzukommen. Hinzu kommen die im Medium der Schriftlichkeit erforderlichen Schreibkompetenzen wie Orthografie, Textorganisation, Schreibplanung,

Überarbeitung etc., an die der Ausweis der mit Interpretationstexten erhobenen Kompetenzen gewissermaßen gebunden ist (vgl. Freudenberg 2012b: 182). Mit Blick auf die in einer schriftlichen Interpretation sich manifestierenden (psychometrisch ausgedrückt: gemessenen) Kompetenzen, ist daher zu beachten,

dass Rezeptionsaufgaben, die mit einer Textproduktionsleistung verbunden sind, eben diese hybride Kompetenz überprüfen, nämlich zu verstehen und das Verstandene zu verbalisieren. Dabei hängt die gemessene Rezeptionsleistung von der Produktionskompetenz ab. Aus psychometrischer Sicht, stellt das ein Problem dar. (Köster 2010: 21)

Auch wenn, wie Köster kurz darauf konzidiert, die „Relevanz von Verstehensleistungen, die man nicht verbalisieren kann“ durchaus fraglich ist (ebd.: 22), ist Zabkas Unterscheidung zwischen der Textsorte und der kognitiven Operation des Interpretierens mindestens heuristisch sinnvoll: Die im hybriden Kompetenzkomplex ‚interpretieren‘ geforderten Kompetenzen lassen sich somit gemäß der schulisch tradierten Überprüfungsform ‚Interpretationsaufsatz‘ in eine der Tendenz nach begründende oder erläuternde Textsorte einerseits und die dieser zugrundeliegende basale kognitive Operation andererseits differenzieren. Die kognitive Operation des Interpretierens besteht, so Zabka, darin,

etwas als etwas zu deuten, also einem einzelnen Zeichen, einem Zeichenzusammenhang, einem Textelement, einem Textsegment oder einem ganzen Text bewusst eine oder mehrere Bedeutungen zuzuweisen. (Zabka 2010: 77)

Es ist leicht ersichtlich, dass dies einen unbestreitbar notwendigen, aber eben nicht hinreichenden Teil des oben beschriebenen Kompetenzbündels darstellt, da (mindestens) die bereits angesprochenen Kompetenzen des Argumentierens und Begründens, des Schlussfolgerns, des Textverstehens sowie die an das Medium der Schriftlichkeit gebundenen Kompetenzerfordernisse hinzukommen.

V.2 Interpretation und Analyse

Der Interpretation als schulischer Textsorte lässt sich in diesem Kontext nun die Funktion zuschreiben, das eigene Textverständnis bewusst und möglichst intersubjektiv nachvollziehbar¹ zu explizieren und ggf. mit anderen darüber in Dialog zu treten: „Im Unterschied zum spontan [...] erfolgenden Verstehen ist die Interpretation eine willentliche Operation und eine bewusste Explikation der einem Text zugeschriebenen Bedeutungen und Sinnaussagen“ (Zabka 2012b: 114). Hierbei besteht meistens der Anspruch, dass die interpretativen Bedeutungszuschreibungen über das Erstverständnis des Textes hinausgehen oder dies in einen übergeordneten Zusammenhang stellen: Interpretationen suchen,

1 Der Terminus ‚objektiv‘ verbietet sich gegenüber ‚intersubjektiv‘ schon allein deswegen, weil Nachvollziehbarkeit bereits an sich einen Prozess darstellt, der an Subjekte gebunden ist.

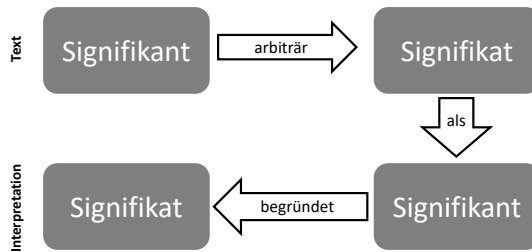
so ein literaturwissenschaftlicher Klärungsversuch von Klaus Weimar, „nach einer Antwort auf die Frage, als was etwas sehr wohl Verstandenes sonst noch zu verstehen sei“ (Weimar 2002: 110). In Saussure'schen Begriffen ausgedrückt: Obwohl dem Text oder dessen Einzelteilen als Signifikanten schon Signifikate zugeschrieben wurden, ihnen also ein ‚Inhalt‘ als Bedeutung *erster Ordnung* zugeordnet wurde, schreibt die Interpretin oder der Interpret diesem Signifikat (oder dieser Gruppe von Signifikanten) *erneut* die Rolle des Signifikanten zu, der symbolisch oder in anderen Arten der Referenz *für etwas steht*. Interpretation kann somit als die Überlegung gefasst werden, welche (komplexen) Signifikate ganzen Texten oder Textteilen (als Signifikanten) zugeordnet werden können.²

Um das Textverstehen allerdings nicht nur darzulegen, sondern zu explizieren, wird an Interpretationen gemeinhin (mindestens) der Anspruch gestellt, in sich (1) *schlüssig* und (2) *intersubjektiv nachvollziehbar* zu sein (vgl. ebd.). Interpretationen als Zuschreibungen von Signifikaten sind damit also im Unterschied zu Saussure'schen ‚einfachen‘ Zeichen nicht arbiträr. Um *Schlüssigkeit* zu gewährleisten (1), ist, sowohl was die Darstellungskompetenzen als auch was die kognitive Operation des Interpretierens betrifft, die quasi-hermeneutische „Fähigkeit erforderlich, die Kohärenz der Interpretation zu prüfen“ (Zabka 2010: 79) sowie „die Reichweite der bereits erfolgten und der angestrebten Bedeutungszuweisungen zu beurteilen“ (ebd.). Eine Interpretation sollte sich also weder implizit noch explizit selbst widersprechen, sie sollte keine Zirkelschlüsse oder andere logische Fehler enthalten. Um eine Interpretation *nachvollziehbar* zu machen (2), müssen hingegen *Gründe* für die einzelnen Bedeutungszuweisungen genannt werden. Man könnte sich beispielsweise eine Interpretation vorstellen, die zwar in sich schlüssig ist, also keine logischen Fehlschlüsse enthält, aber andererseits so ‚weit hergeholt‘ ist, dass sie nicht mehr intersubjektiv nachvollziehbar ist.³ Zeichentheoretisch ausgedrückt: Die Interpretin oder der Interpret weist im Zuge seiner als Bedeutungszuweisung verstandenen Interpretation bestimmten Zeichen oder Gruppen von Zeichen bestimmte Propositionen zu und muss diese sekundären Referentialisierungen am Text begründen, um sie über die sozusagen interpretationsinterne Kohärenz (Schlüssigkeit) hinaus intersubjektiv nachvollziehbar zu machen: Auch eine in sich logisch vollkommen schlüssige Interpretation ist wenig wert, wenn sie ihre sekundären Bedeutungszuweisungen nicht am Text rechtfertigen kann. Zeichentheoretisch und hermeneutisch zentral an dieser Überlegung ist also die Tatsache, dass die *primäre Relation* zwischen Signifikant und Signifikat *arbiträr* ist – die *sekundäre*, interpretierend hergestellte Relation hingegen *begründet*.⁴

2 Vgl. hierzu ähnlich aus literaturtheoretischer Perspektive Iser (1984: 107).

3 Die Frage, ob und inwiefern die beiden Ebenen der Schlüssigkeit (1) und der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit (2) interferieren kann hier nicht weiter betrachtet werden.

4 Diese Auffassung von Interpretation zeigt Ähnlichkeiten mit R. Barthes Verständnis von Konnotation, vgl. Barthes (1987: 10ff.).



Warum man also beim Lesen der Zeilen „VERBRACHT ins / Gelände / mit der untrüglichen Spur [...]“ (so die ersten Zeilen von Paul Celans Gedicht ENGFÜHRUNG, (Celan [1959] 2005a) an eine Spur denkt, hat mit der (in diesem Sinne arbiträren) Bedeutung des Wortes „Spur“ zu tun und bedarf keiner weiteren Erklärung; *als* was diese Spur sonst noch zu verstehen sein könnte, muss hingegen begründet werden (vgl. auch Weimar 2002: 110).

Intersubjektive Nachvollziehbarkeit wird dabei sowohl in der Literaturwissenschaft (vgl. ebd.: 115) als auch in der Deutschdidaktik (vgl. u. a. Bremerich-Vos 2012: 23; Kammler 2012: 237) als hauptsächliches (Bewertungs-)Kriterium für Interpretationstexte genannt und steht sachlogisch an der Schnittstelle zwischen Interpretation und Analyse. Das Verhältnis dieser beiden Termini und der mit ihnen bezeichneten kognitiven Operationen, Textsorten und (oftmals stillschweigend vorausgesetzten) Explikationsanforderungen ist jedoch besonders aus didaktischer Sicht mehr als problematisch. Die Textanalyse wird sowohl als integraler Teil eines Interpretationstextes als auch als eigene Textsorte aufgefasst und gilt (mit den entsprechenden Ergebniserwartungen) zumeist in einem selten genauer ausbuchstabierte Sinn gegenüber der Interpretation als objektiver (vgl. Steinmetz 2013: 70). Diese teilweise auch in der literaturwissenschaftlichen Terminologie vorfindliche Begriffsverwirrung hat sich in Lehrplänen, Bildungsstandards und Deutschbüchern fortgesetzt, wo die Begriffe ‚Analyse‘, ‚Interpretation‘ und ‚Deutung‘ auch als Operatoren in Leistungsaufgaben uneinheitlich verwendet oder synonym gesetzt werden (vgl. ebd.; Bremerich-Vos 2012). Ebenso steht die Textanalyse selbst seit längerem in der Kritik (vgl. Zabka 2010: 74). Dabei wurde das ziellose Abarbeiten von Analyseritualen im Unterricht (vgl. Zabka 2012a) ebenso beklagt wie das Verschwinden des subjektiven Erlebnischarakters von Literatur, dem die distanzierend-objektivierende Textanalyse Vorschub leiste (vgl. Spinner 2006b: 758).

Gemäß literaturwissenschaftlichen und literaturdidaktischen Ansprüchen „[s]oll die Textanalyse [...] Argumente für Bedeutungszuschreibungen [...] formulieren“ (Zabka 2010: 74). Dies ist aus mindestens zwei Gründen problematisch: Zum einen kann man bezweifeln, dass bei literarischen Texten als subjektiv zu erschließenden kulturellen Artefakten, eine objektive Analyse wie in den Naturwissenschaften überhaupt möglich ist (vgl. Zabka 2012a: 40). Das im Unterrichtsalltag weitaus größere Problem besteht jedoch darin, dass für eine angemessene Textanalyse ein gewisses Vorverständnis der angestrebten weitergehenden Bedeutungszuweisungen notwendig ist, welche dann textanalytisch begründet werden sollen (vgl. Leubner/Saupe et al. 2012: 62). Schülerinnen und

Schüler brauchen also eine Art vorläufige inhaltliche Ergebniserwartung, um von einer vorliegenden Aufgabenstellung Rückschlüsse auf vielversprechende Analysekategorien zu ziehen.⁵ Dies würde bedeuten, dass Textanalyse und Interpretation nicht, wie es unterrichtlich häufig praktiziert wird, aufeinander aufbauen, sondern in einem wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis stehen: „Die fachsprachliche Beschreibung erfolgt immer schon im Lichte der (späteren) Auslegung“ (Strube 1993: 99, vgl. auch Zabka 2012a).

Da die an einen Text herangetragenen interpretativen Fragestellungen, also Deutungs- oder Deutungs-Explikations-Interessen, immer unterschiedlich gelagert sind, kann es „das eine richtige Analysesystem“ (Zabka 2012a: 42), das immer zum Ziel führt schon aufgrund der Verschiedenheit der Ziele nicht geben (vgl. ebd.). Bei der Wahl der Analysewerkzeuge muss daher die Funktion der Interpretation, eine bestimmte Fragestellung zu klären oder zu diskutieren (vgl. dazu Zabka 2003: 20) stets mitbedacht werden. Erst aus der Kenntnis der Fragestellung und in Anbetracht des Gegenstandes kann die Entscheidung für eine oder mehrere Analysekategorien fallen, kraft derer dann dem Text, Textteilen, Formelementen oder Text-Form-Relationen im oben dargelegten Verständnis von Interpretation weitere Propositionen als Bedeutungen zugewiesen werden können. Eine Textanalyse wäre diesem Verständnis gemäß genau dann funktional (man könnte auch sagen: zielorientiert), wenn sie im Hinblick auf eine bestimmte Fragestellung als Gegenstandsbeschreibung Gründe liefert, warum welche Propositionen als Bedeutung zweiter Ordnung an den Text, Textteile, formale Eigenschaften oder Text-Form-Relationen herangetragen und mit diesen referenzialisiert werden können.

V.3 Sprachliche Analyse literarischer Texte als Teil der Textanalyse

Wollte man trotz des hohen Abstraktionsgrades mithilfe des vorliegenden Verständnisses von Interpretation versuchen, die konkrete Rolle von Sprachbetrachtungsoperationen innerhalb des Modells zu lokalisieren, würde ein erster, nach den vorangegangenen Kapiteln vielleicht etwas naiver Zugriff sie wohl am ehesten in der Textanalyse suchen. Je nach Einteilung oder Kleinschrittigkeit bildet die sprachliche Analyse des Textes einen Teil oder eine Möglichkeit der Textanalyse, die wiederum selbst Teil der Interpretation ist:

Möglich und sinnvoll ist es, Analyse als Teil der Textinterpretation zu betrachten. Sie ist dann der methodisch kontrollierbare, den Text zerlegende und den strukturierten Zusammenhang seiner Elemente herausarbeitende Teil der Inter-

5 Bei freieren Aufgabenstellungen („Interpretieren und analysieren Sie den Text!“) impliziert dies, dass Lernende selbstständig in der Lage sind, ein Problem zu lokalisieren, zu benennen und im Verlauf der Interpretation zu lösen.

pretation, auf den sich eine begründete Sinnerschließung stützen kann. (Spinner 2006b: 757)

Nach der im vorigen Kapitel erfolgten Problematisierung könnte man allerdings die Frage stellen, ob Textanalyse als Begriff und Arbeitsschritt noch haltbar ist. Die Kurzantwort soll an dieser Stelle lauten: ja, zumindest teilweise. Denn aufgrund ihrer Funktion als heuristisches Element der Gliederung von Interpretationstexten wie auch als Bestandteil des entwickelten Verständnisses von Interpretation wäre eine Abkehr von der Analyse wohl wenig zielführend. Auch Knopf (2009: 125) vermutet, es sei „wohl weniger die Textanalyse selbst als vielmehr die schulische Auseinandersetzung damit, die defizitär ist“. Der umstrittene Status des Begriffs und die damit verbundenen (oftmals implizit bleibenden) Vorstellungen von Objektivität sowie die Tatsache, dass Umgang und Handhabung der Textanalyse zu Recht als über Gebühr vereinfachend, unreflektiert oder zumindest problematisch beschrieben wurden, können nicht als Argumente dafür in Anschlag gebracht werden, diese als (und sei es nur heuristische) Kategorie vollends fallen zu lassen. Es kann angemahnt werden, einen reflektierten Umgang mit Analyse, Analysekategorien und -ergebnissen zu pflegen, keine letztgültige Objektivität zu erwarten und nicht zu vergessen, dass ein gewisses interpretatives Ziel und Vorverständnis des Textes auch bereits für die Analyse vorhanden sein muss und zumeist aus einem dialektischen Oszillieren zwischen Analyse und Interpretation erwächst (vgl. Zabka 2012a; Strube 1993: 99). Aber eine irgendwie zu rechtfertigende interpretative Bedeutungszuweisung wird schwerlich vollkommen ohne eine Textanalyse auskommen, welche die vorgenommenen Bedeutungszuschreibungen im oben dargestellten Sinne argumentativ absichert. Aus der Kritik an unterrichtlichen Analysepraxen und der uneinheitlichen Begriffsverwendung in entsprechenden bildungspolitischen Steuerungsinstrumenten könnte man boshaft schlussfolgern, der Deutschunterricht habe an dieser Stelle ein Objektivitätsproblem. Aber deshalb unversehens auf diejenige Kategorie zu verzichten, anhand derer jenes unterstellte Problem sich Bahn bricht, hieße schlichtweg das Kind mit dem Bade auszuschütten.⁶

Damit soll nicht verhehlt werden, dass die argumentative Beurteilung und Verknüpfung von Analyseergebnissen einen Arbeitsschritt darstellt, der für Schülerinnen und Schüler wie auch für die Vermittlungskompetenzen von Lehrkräften gleichermaßen enorme Anforderungen birgt.⁷ Es ist daher auch nur

6 All das sagt freilich noch nichts darüber aus, ob der Analysebegriff aufgrund seiner vielfältigen, unterschiedlichen und teilweise etwas opaken Verwendung nicht gleichsam ‚abgenutzt‘ sein könnte. Dabei handelt es sich aber um ein rein terminologisches Problem.

7 Dies gilt umso mehr vor dem Hintergrund, dass das analytische ‚Zerpflücken‘ literarischer Texte der Lesemotivation nicht gerade zuträglich ist. „Wie man einerseits Analysefähigkeit fördern und andererseits einen imaginationsanregenden, subjektiv-emotionalen Bezug zur Literatur schaffen kann, bleibt eine wichtige Aufgabe der Literaturdidaktik“ (Spinner 2006b: 758).

allzu verständlich, wenn Schülerinnen und Schüler – zumal in Leistungssituationen – dazu neigen, mehr Wissen darzustellen, als sie letztlich argumentativ mit dem Text verknüpfen können (vgl. Kämper-van den Boogaart 2014c; Freudenberg 2012b: 399) und es ist ebenso nachvollziehbar, dass Lehrkräfte dem Unterstützungsbedarf der Lernenden nachkommen wollen. Gleichwohl garantiert oder ersetzt die Einhaltung einer Abfolge von textanalytischen Handlungsschritten (bspw. dass die Analyse der Interpretation vorauszugehen habe, vgl. hierzu Zabka 2012a: 38) nicht die von Bremerich-Vos (2012: 37) eingeforderte Urteilskompetenz. Angesichts dieser Problematiken allerdings die Analyse aus dem literaturdidaktischen Inventar zu verbannen, würde das oben angesprochene Objektivitäts- oder vielleicht besser: Objektivierungsproblem wohl eher verschärfen als es zu lösen.

So taucht in Weimars literaturwissenschaftlichem Klärungsversuch („Was ist Interpretation?“, Weimar 2002) die Textanalyse wie auch der angesprochene argumentative Charakter in den abschließend formulierten „Minimalanforderungen“ auf:

Erstens: was [...] interpretiert werden soll, das Interpretandum, werde durch eine möglichst genaue Textanalyse ermittelt und ausdrücklich benannt. Zweitens: die Interpretation werde offen und argumentativ vorgeführt, auch und nicht zuletzt im wohlverstandenen Eigeninteresse, daß die subjektive Evidenz bessere oder überhaupt Chancen hat, vermittelbar und anerkannt zu werden. (ebd.: 115)

Der Stellenwert der sprachlich-grammatischen Analyse eines literarischen Texts könnte in diesem sehr abstrakten Sinne also ein argumentativ-klärender sein. Die sprachliche Analyse eines Textes soll (als eine Analysekatgorie unter vielen) Argumente dafür hervorbringen, welche Bedeutungen welchen Textstellen oder -eigenschaften in der Interpretation argumentativ zugewiesen werden können. Sie soll für die Beantwortung von Deutungsfragen Argumente liefern und ggf. Hypothesen stützen oder in Frage stellen können.

Damit ist sprachlich-grammatischen Analysen allerdings kein spezieller Zweck, keine spezielle Leistung zugeschrieben, die von anderen Analysekatgorien nicht prinzipiell ebenso erbracht werden könnte. Sie hat also keine Monopolstellung, ist nicht notwendigerweise Teil von Interpretationen. Es gibt vielmehr eine große Anzahl von Arten literarische Texte zu lesen und zu verstehen. In Literaturwissenschaft wie Literaturunterricht lassen sich, wenn auch nicht immer alle Ansätze klar abgrenzbar sind, mindestens (de-)konstruktivistische, hermeneutische, psychoanalytische, (post-)strukturalistische, historische, materialistische, biografische und werkimmanente ‚Analysen‘ und ‚Interpretationen‘ finden – aber warum sollte man dann ausgerechnet zu sprachlich-grammatischen Analysen greifen?

VI. Literaturwissenschaftliche Argumente

Die Frage nach den Gründen, die für sprachliche Analysen literarischer Texte sprechen, erlaubt zum einen eine literaturwissenschaftliche und zum anderen eine literaturdidaktische Annäherung. Das folgende Kapitel setzt bei sozusagen rein literaturwissenschaftlichen Gründen an, die jedoch stets auf ihre didaktische Anschlussfähigkeit zu befragen sind.

Dass die hier präsentierten literaturwissenschaftlichen Argumente zentralen didaktischen Überlegungen in den Bildungsstandards näherstehen als es auf den ersten Blick scheinen mag, könnte die folgende Überlegung zeigen: Die literaturwissenschaftlichen Argumente beziehen sich auf Mehrdeutigkeiten (VI.2) und Unklarheiten auf der Textoberfläche (VI.3), mithin auf besondere Arten von Verstehensschwierigkeiten (vgl. IV.6). Damit fokussieren sie bemerkenswerterweise zugleich literaturwissenschaftliche Topoi, die auch Eingang in die Bildungsstandards gefunden haben: Diese fordern im Bereich „sich mit literarischen Texten auseinandersetzen“, dass Lernende „Mehrdeutigkeit als konstitutives Merkmal literarischer Texte nachweisen“ können (KMK 2012b: 19) sowie im Bereich „Lesen“, dass sie „Verstehensbarrieren identifizieren“ (ebd.: 18) und hierbei auf textnahe Lesetechniken und Kontextwissen zurückgreifen (vgl. ebd.). Die hier als ‚literaturwissenschaftlich‘ klassifizierten Argumente sollten also keineswegs als rein akademisch und für unterrichtliche Belange bedeutungslos abgetan werden. Im Gegenteil könnte man hier sogar eine forschungsstrategische Verbindung zwischen dem durch diese Argumente hergestellten Bezug von Sprachbetrachtungsaktivitäten auf bestimmte Topoi der etablierten literaturwissenschaftlichen Forschung und dem Auftauchen dieser Schlagworte in den Bildungsstandards herstellen: Denn wer, wie vor allem bei Weiss (1995a, 1995b, 1995c, 1995d) und Erben (2003) deutlich zu beobachten, „Grammatik als [...] Interpretationshilfe“ (ebd.) im literaturwissenschaftlichen Kontext herausstellen und priorisieren will, wird versuchen, seinen Gegenstand argumentativ an zentrale Aspekte des wissenschaftlichen Diskurses anzubinden, um sich so gegen den Vorwurf der Belanglosigkeit zu immunisieren. Da auf der anderen Seite die Formulierung von Bildungsstandards seit der Expertise von Klieme/Avenarius et al. ([2003] 2009) auf deren Fachlichkeit verpflichtet ist (vgl. Kämper-van den Boogaart 2014a: 30), muss es nicht verwundern, wenn dieselben Makrothemen auch in den Bildungsstandards auftauchen, da diesen auch hier von fachlicher Seite eine gewisse („bildende“) Relevanz zugesprochen wird.

Bevor sich die Arbeit aber den Argumenten zur Nützlichkeit sprachlicher Analysen zuwendet, soll zunächst die Rolle von Sprachbetrachtungen im literaturwissenschaftlichen wie literaturdidaktischen Kontext auf Basis des in Kapitel V skizzierten Interpretationsbegriffs genauer untersucht werden (Kap. VI.1).

VI.1 Zur Rolle von Sprachbetrachtungen im literaturwissenschaftlichen und literaturdidaktischen Kontext

Fragt man nach der Rolle sprachlicher Untersuchungen von Texten in der Literaturwissenschaft, rückt unweigerlich die hermeneutische Tradition in den Blick, deren Ansprüche hier zunächst auf die (bzw. einen) Bildungsstandard(s) bezogen werden (VI.1.1). Daraus resultiert ein strukturalistisch motivierter Vorschlag, wie der in der Deutschdidaktik oft gehörte Ruf nach ‚Funktionalität‘ in interpretatorischen Argumentationen (ergo: Begründungen von Deutungs-zuweisungen) verstanden werden kann (VI.1.2). Dies steht allerdings im Widerspruch zu anderen didaktisch motivierten Vorschlägen, die neben Funktionalität (hier verstanden als optimale Absicherung von Interpretationshypothesen) auch Gründlichkeit als Kriterium ins Spiel bringen (VI.1.3). Abschließend wird provokativ die Frage aufgeworfen, ob sprachliche Analysen *notwendigerweise immer* Teil von Interpretationstexten sein sollten (VI.1.4). Nach diesen Vorarbeiten und vor dem Hintergrund des erarbeiteten theoretischen Verständnisses ist es dann möglich, zwei literaturwissenschaftliche Argumente näher zu beleuchten (VI.2 und VI.3).

VI.1.1 Die hermeneutische Aufgabe im Lichte der aktuellen Bildungsstandards

Aus dem Vergleich eines methodisch-hermeneutischen Postulats in Schleiermachers „Hermeneutik und Kritik“ (Schleiermacher [1838] 1993) mit aktuellen Bildungsstandards und Interpretationstheorien soll im Folgenden zunächst ein argumentatives Schema von Interpretationen herausgearbeitet werden, das es verlangt, mehrere Ebenen von Texten in Deutungen und deren Begründungen zu integrieren – so auch die sprachliche.

Schleiermacher unterscheidet in „Hermeneutik und Kritik“ prominent die beiden Ebenen der grammatischen und der psychologischen Auslegung (vgl. ebd.: 79), die jedoch erst in gegenseitiger Ergänzung zum Verstehen führen könnten:

Das Verstehen ist nur ein Ineinandersein dieser beiden Momente (des grammatischen und psychologischen) [...]. Beide stehen einander völlig gleich, und mit Unrecht würde man die grammatische Interpretation die niedere und die psychologische die höhere nennen. [...] Allein diese Gleichheit ist wieder zu beschränken in der einzelnen Aufgabe. (ebd.: 79)

Betrachtet man diese Einordnung, so ist unschwer zu erkennen, dass man von einer ‚völligen Gleichheit‘ in Anbetracht der akademischen Ausdifferenzierung der Philologie in Sprach- und Literaturwissenschaften heute wohl kaum sprechen kann. Auch im Literaturunterricht wird, zumindest wenn man die literaturdidaktischen Diskussionen der letzten Jahre als Indiz hierfür heran-

zieht, der Sprache literarischer Texte wohl nicht der Stellenwert zugebilligt, den Schleiermacher hier postuliert.¹ Es wäre allerdings ein Missverständnis, Schleiermacher nun als Fürsprecher einer Art Wiedervereinigung der akademischen Disziplinen von Sprach- und Literaturwissenschaft zu vereinnahmen, zumal „Hermeneutik und Kritik“ weniger das Verhältnis akademischer Fachrichtungen, sondern vielmehr eine Grundlegung für hermeneutische Auslegungen theologischer und ästhetischer Texte zum Thema hat. Will man die Rolle, die Schleiermacher der grammatischen Auslegung zubilligt, einschätzen und mit aktuellen literaturunterrichtlichen Verhältnissen in Verbindung bringen, ist auf terminologischer Seite zunächst festzuhalten, dass Schleiermachers Verwendung der Begriffe „grammatisch“ und „psychologisch“ nicht mit deren heutiger Bedeutung identisch ist (vgl. Morgenroth 2016: 76).

Manfred Frank (1985: 168) kennzeichnet in seiner Analyse der Schleiermacher'schen Hermeneutik dessen Grammatikbegriff zunächst einigermaßen erwartbar als „das System der die Menge aller Sprachverwendungen einer historisch-gegebenen Sprache von ihrem morphologischen Aufbau bis in ihre Bedeutungsschemata (Semantik) und Verknüpfungspläne (Syntaktik) hinein formal bestimmenden Regeln“. Die Aufgabe der grammatischen Auslegung besteht nun darin, „den jeweiligen Gebrauch der Sprache auf die Sprache insgesamt zu beziehen“ (Morgenroth 2016: 76), also den „Sinn eines jeden Wortes an einer gegebenen Stelle“ zu bestimmen (Schleiermacher 1993: 116), wobei die Worte sowohl in ihrem unmittelbaren Zusammenhang als auch hinsichtlich paralleler Verwendungen untersucht werden (vgl. ebd.: 116). Die hohe Relevanz sprachlicher Bestimmungen in Schleiermachers Hermeneutik erklärt sich allerdings nicht nur aus der Tradition der Biblexegese, in der Sprachstandsbestimmungen schon aus Gründen des sprachhistorischen Abstands und der teilweise unklaren Quellenlage eine größere Rolle spielten, sondern vor allem auch aus der von Schleiermacher mehrfach betonten Abhängigkeit des Denkens von der Sprache (vgl. ebd.: 77). Damit kommt der Grammatik als innerem Regelsystem der Sprache neben einer sprachsystematischen und historischen auch eine letztlich erkenntnistheoretische Bedeutung zu. Diese Abhängigkeit, die Frank (1985: 181) in die Nähe eines neo-humboldtianischen linguistischen Relativismus rückt, lässt sich zentral darauf zurückführen, dass in Schleiermachers Hermeneutik die Sprache als einzige Kommunikationsmöglichkeit, ja einzige Daseinsmöglichkeit für Gedachtes auftritt:

Die Zusammengehörigkeit der Hermeneutik und Grammatik beruht darauf, daß jede Rede nur unter der Voraussetzung des Verständnisses der Sprache gefaßt wird. – Beide haben es mit der Sprache zu tun. Dies führt auf die Einheit von Sprechen und Denken, die Sprache ist die Art und Weise des Gedankens, wirklich zu sein. Denn es gibt keinen Gedanken ohne Rede. Das Aussprechen der Worte bezieht sich bloß auf die Gegenwart eines anderen und ist insofern zufällig. Aber

1 Dennoch fordern bspw. Paefgen (1996, 1998) oder Klotz (2014b) sowie eine stärkere Fokussierung der Sprachlichkeit literarischer Texte. Vgl. hierzu Kap. VII.

niemand kann denken ohne Worte. Ohne Worte ist der Gedanke noch nicht fertig und klar. Da nun die Hermeneutik zum Verstehen des Denkinhalts führen soll, der Denkinhalt aber nur wirklich ist durch die Sprache, so beruht die Hermeneutik auf der Grammatik, als der Kenntnis der Sprache. (Schleiermacher 1993: 77)

Wesentlich für das Verständnis dieser Abhängigkeit ist nun, dass es sich nicht so sehr um eine *gegenseitige* Beeinflussung der beiden Komponenten ‚Denken‘ und ‚Sprechen‘ handelt. Aus den zitierten Worten Schleiermachers lässt sich vielmehr eine klare Einflussrichtung ablesen: Sprache determiniert hier das Denken. Daher ist Grammatik nicht „eine bloße und äußerliche Kopie der Logik“, sondern „die Ordnung der Gedanken ist an der Organisation der Zeichen einer Sprache [...] ablesbar und könnte auch nirgendwo anders aufgewiesen werden“ (Frank 1985: 172); oder wie Schleiermacher es formuliert: „die Angebornheit der Sprache [modifiziert] den Geist“ (Schleiermacher 1993: 79). Innerhalb dieses Abhängigkeitssystems wird Grammatik damit, wie Frank präzisiert, vom formalen Regel- und Aufbausystem der Sprache gleichsam transzendiert zu einem „allgemeine[n] Schematismus“, in welchem eine Sprachgemeinschaft die sie als Gemeinschaft definierende Weltansicht [...] kodifiziert; [...] und das allein zufolge der Korrespondenz von Denken [...] und Sprechen“ (Frank 1985: 181).

Diese dialektische „Einheit von Sprechen und Denken“ (Schleiermacher 1993: 77) hat somit eine doppelte Markierung sprachlicher Äußerungen zur Folge, die im Verhältnis von grammatischer und psychologischer Auslegung reflektiert wird:

[J]eder Mensch [ist] auf der einen Seite ein Ort, in welchem sich eine gegebene Sprache auf eine eigentümliche Weise gestaltet, und seine Rede ist nur zu verstehen aus der Totalität der Sprache. Dann aber ist er auch ein sich stetig entwickelnder Geist, und seine Rede ist nur als eine Tatsache von diesem im Zusammenhang mit den übrigen. (ebd.: 78)

Indem sich in der Äußerung einer Autorin oder eines Autors das System der Sprache (mit Morgenroth: regelpoetisch, vgl. Morgenroth 2016: 76) manifestiert und Sprache zugleich durch den individuellen Sprachgebrauch (genieästhetisch, vgl. ebd.) weiterentwickelt wird, sind sprachliche Äußerungen gleichzeitig Konstituens und Manifestation von Sprache und damit auch von Grammatik. Für das Verständnis der Sprache ist bei Schleiermacher die Komponente des Autors also genauso wenig irrelevant wie für das Verständnis des Autors, seiner historischen Situation, Motivik und Werkgestaltung das sprachliche Verständnis irrelevant wäre. Dass diese dialektische Verschränkung von grammatischer und psychologischer Auslegung letztlich in einer erkenntnistheoretisch-anthropologischen Grundannahme wurzelt, zeigt, wie sehr diese Bezugnahme bei Schleiermacher zum Kernbestand interpretatorischen Handelns gehört.

Fragt man demgegenüber nach der Rolle, die die Sprache und Sprachlichkeit literarischer Texte in den heutigen Bildungsstandards spielt, so wird man schnell auf das Problem stoßen, aus einer Reihe von Stichpunkten und Einzelformu-

lierungen eine zusammenhängende Position ableiten zu müssen. Dabei ist es zweifellos theoretisch wie historisch unfair und verzerrend, den Stellenwert der grammatischen Auslegung bei Schleiermacher ohne weiteres mit dem Stellenwert von Sprachbetrachtungen zu literarischen Texten in den Bildungsstandards zu vergleichen. Denn während die Bildungsstandards eher ein Konglomerat von Vorstellungen ohne ausgewiesenen theoretischen Hintergrund darstellen, hinterlegt Schleiermacher seiner Hermeneutik ein explizites theoretisches Konzept, das den Bildungsstandards gerade fehlt und das diese angesichts der Vielfalt widerstreitender literaturtheoretischer Positionierungen auch gar nicht leisten können.² Als institutionelles wie administratives Gebrauchspostulat stehen Bildungsstandards letztlich anderen Erwartungen gegenüber als eine theoretische Schrift zur Auslegung von Texten. Der Schritt, die Bildungsstandards mit literaturtheoretischen Ansprüchen Schleiermachers zu konfrontieren, muss daher notgedrungen als ein etwas seltsamer Vergleich anmuten. Epistemisch begründen lässt sich diese verfremdende Betrachtungsweise allerdings durch die blinden Flecken der Bildungsstandards bezüglich der Sprachlichkeit literarischer Texte, die im Folgenden aufgezeigt werden.

Nimmt man Schleiermacher als Hermeneutiker und Textinterpreten ernst, so muss mit der angesprochenen „Aufgabe“, in der die „Gleichheit“ des grammatischen und des psychologischen „Moments“ „wieder zu beschränken“ sei (Schleiermacher 1993: 80), eine Textverstehensaufgabe gemeint sein. Kurz: *Anhand der Verstehensfrage und anhand des vorliegenden literarischen Textes, ist auch die ‚Methode‘ der Bearbeitung zu entscheiden.* Dieses Postulat birgt didaktisch zunächst das Problem, dass deutschunterrichtliche (Leistungs-)Aufgabenstellungen zu literarischen Texten gerade in der Oberstufe aufgrund überhöhter Erwartungen (vgl. Winkler 2011: 42) häufig sehr offen sind (‚Interpretieren Sie den Text!‘). Dieser Mangel an Spezifik³ führt dazu, dass die Aufgabenstellung zur Bestimmung möglicher Lösungsmethoden, Fokussierungen oder Schwerpunkte kaum mehr herangezogen werden kann. Als einzige (und im Hinblick auf interpretatorische Schwerpunktsetzungen notwendigerweise immer unter-spezifizierte) Richtschnur bleibt Lernenden nur der literarische Text selbst, was einen weiteren Grund für die „systematische Überforderung der Schüler“ (Kämper-van den Boogaart 2014c: 148) angesichts von Interpretationsaufgaben darstellen dürfte.

Ein zweites Problem besteht darin, dass, wenn man Schleiermacher in diesem (ja recht naheliegenden) Sinne versteht, man sowohl die Bildungsstandards (KMK 2012b) als auch die Liste der Operatoren für das Fach Deutsch (KMK

2 Dass ein solches Dokument letztlich in vielerlei Hinsicht offenbleiben muss, um deutschunterrichtlich wie didaktisch anschluss-, konkretisierungs- und ausbaufähig zu sein, steht außer Frage.

3 Auch bei Schleiermacher ist die Aufgaben der Interpretation „eine unendliche“ (Schleiermacher 1993: 94), was nicht nur aufgrund des Anspruchs, „den Verfasser besser zu verstehen als er selbst“ (ebd.: 104) hochproblematisch ist, sondern auch didaktisch immer noch zu selten angemessen reduziert wird.

2012c) als geradezu anti-hermeneutisch auffassen könnte. Denn beide Steuerungsinstrumente stellen „Inhalt, Textstruktur, sprachliche Mittel“ (ebd.: 3) bzw. „Inhalt, Aufbau und sprachliche Gestaltung literarischer Texte“ (KMK 2012b: 20) in Aufzählungen einfach nebeneinander, ohne dabei näher zu erläutern, ob oder inwiefern im Schleiermacher'schen Sinne der Textzugang von der Aufgabe abhängt. Auch die Interdependenzen der hier angesprochenen Analyseebenen (Inhalt, Struktur, sprachliche Gestaltung) bleiben im Dunkeln. Die Operatorendefinitionen sprechen zwar methodische Reflexion und „aufgabengemäßes Erschließen“ (KMK 2012c: 3) an, der Anspruch einer Gewichtung oder Entscheidung ist aber, sieht man von der allgegenwärtigen Forderung nach Selbstständigkeit des Verstehens ab, nicht auffindbar. Das Problem besteht also darin, dass nicht nur vielfach eine Art Gesamtinterpretation verlangt wird, ohne in der Aufgabenstellung situativ angemessene und methodisch notwendige Fokussierungen vorzunehmen (wie sie ja in der eigentlich anspruchsvolleren Universitätsgermanistik Gang und Gäbe sind), sondern auch die aus dieser Offenheit resultierende Notwendigkeit, sich für bestimmte Analyseebenen, Vorgehensweisen und/oder Problemstellungen zu entscheiden für Lernende zumindest von offizieller Seite nicht transparent gemacht wird.⁴ Dieses nicht-gewichtete Nebeneinander mag zunächst der häufig verwendeten Listenform in den genannten Dokumenten geschuldet sein, die es nahelegt, durch Kommata getrennte Elemente schlicht durch ‚und‘ zu verbinden, ohne die gegenseitigen Abhängigkeiten und Potenziale dieser Analyseebenen theoretisch zu reflektieren oder praktisch am Text zu erproben. Eine ähnliche Formulierung findet sich allerdings auch in den (nicht-gelisteten) Prüfungshinweisen der Bildungsstandards:

Es gehört zu den Bestandteilen einer Interpretation literarischer Texte, Inhalt, Aufbau und sprachliche Darstellung der Texte zu analysieren und die einzelnen Elemente in ihren Bezügen und Abhängigkeiten zu erfassen und zu deuten. (KMK 2012b: 24)

Aber bedeutet „Bezüge [...] und Abhängigkeiten [...] erfassen“ auch, dass Schülerinnen und Schüler von Fall zu Fall wichtige von unwichtigeren Analyseebenen unterscheiden und eine entsprechende Entscheidung treffen sollen, was ja eigentlich einen Arbeitsschritt vor jeglicher Interpretation darstellen würde?

Missverständnis oder nicht, die hier zitierten Formulierungen könnten zu dem Schluss verleiten, eine sprachliche Analyse gehöre *unabhängig* von Aufgabe und Text in *gleichem Umfang* und bei *gleicher Relevanz* in *jeder* Interpretation, was einen deutlichen Widerspruch zu Schleiermachers Postulat markiert.⁵ Im

4 Ein Beispiel für eine solche Abituraufgabe findet sich in einer Analyse von Freudenberg (2012b: 147).

5 Zur Frage, ob eine solche Haltung grundsätzlich als angemessen gelten kann vgl. Kap. VI.1.4.

günstigsten Falle – und das ist wahrscheinlich der, den die Autoren der Bildungsstandards vor Augen hatten – könnte dies dazu führen, dass Schülerinnen und Schüler, die unter Maßgabe dieser Anforderungen interpretieren, Deutungen entwickeln, die sie inhaltlich, strukturell *und* sprachlich, also „gewissermaßen kumulativ“ (Strube 1993: 73), absichern und rechtfertigen, wobei die unterschiedlichen Analysekatégorien nicht nur ineinandergreifen, sondern je nach Charakter des Textes und Art der Aufgabe auch argumentativ unterschiedlich viel zum Ergebnis beitragen. Dieses Ideal soll im folgenden Kapitel näher beleuchtet werden. In didaktischer Hinsicht belegen Steinmetz (2013) und auch Freudenberg (2012b) allerdings eine große Zahl *ungünstiger Fälle*, in denen sprachliche und inhaltliche Analysen literarischer Texte eben nicht kumulativ *aufeinander* aufbauen und damit im relevanten Sinne ‚funktional‘ sind, sondern so unverbunden *nebeneinander* stehen, wie es eine oberflächliche Lektüre der Bildungsstandards und Operatoren glauben machen kann.

VI.1.2 Argumentative Ansprüche an Interpretationen: Funktionalität und Kumulativität

Spricht man von ‚Absicherung‘ und ‚Rechtfertigung‘ von Interpretationen, verlangt dies zunächst im Anschluss an Zabka (2010: 77) ein Verständnis von Interpretationstexten als Texte, die zumindest in Teilen auch begründende Elemente enthalten (vgl. Kap. V). Auch für die Bildungsstandards der Sekundarstufe II besteht laut den Hinweisen für die Durchführung der schriftlichen Abiturprüfung (Abschnitt „Interpretation literarischer Texte“) das

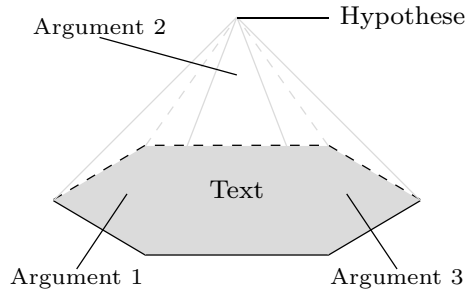
Ziel der Interpretation literarischer Texte im Kern [darin], vor dem Hintergrund der Mehrdeutigkeit literarischer Texte ein eigenständiges Textverständnis zu entfalten und textnah sowie plausibel zu *begründen* [...]. Der dabei entstehende Text dokumentiert die Interpretationsergebnisse auf der Grundlage der Analysebefunde. Dabei werden informierende, erklärende und argumentierende Textformen verwendet. (KMK 2012b: 24; Hervorh. T.L.)⁶

Die Rede von kumulativ aufeinander aufbauenden Argumenten (Strube 1993: 73) offenbart den Anspruch, dass die Argumente von Interpretationstexten⁷ nicht einfach hintereinander (und schon gar nicht nebeneinander) geschaltet werden, sondern sich vor allem (um einen deutschdidaktisch allzu vielfältig verwendeten Begriff zu bemühen) *funktional* zueinander verhalten, sich also in noch näher zu explizierende Weise gegenseitig stützen sollen. Verbildlicht man sich diesen Vorgang, so haben wir es hier weniger mit einer

6 Die Frage, inwiefern Plausibilität als Beurteilungskriterium (literaturwissenschaftlicher) Interpretationen gelten kann und was genau der Terminus meint, kann hier nicht weiter beleuchtet werden. Vgl. für einen differenzierteren Blick auf diese Frage Winko (2015).

7 In didaktischer Hinsicht sei hierzu auch die Aufgabenform „Erörterung literarischer Texte“ gezählt, bei der es in noch stärkerem Maß um „argumentative Auseinandersetzungen mit dem literarischen Text“ geht (KMK 2012b: 25).

Argumentationskette zu tun, als vielmehr mit einer mehrseitigen *Pyramide*, deren Seitenflächen die interpretativen Argumente darstellen, welche die Interpretationshypothese an der Spitze unterschiedlich stark stützen.



Gattungspoetologische, literaturhistorische, sprachliche und andere Argumente sind jeweils Seiten dieser Pyramide, also bestimmte Arten von Argumenten, die eine oder mehrere Interpretationshypothesen stützen, korrigieren oder sogar falsifizieren können. Im vorliegenden Kapitel sollen dieses *kumulative Schema* (vgl. ebd.) und die daraus resultierenden argumentativen Ansprüche an Interpretationen genauer beleuchtet werden, bevor literaturwissenschaftliche Argumente für sprachliche Analysen, die sich (implizit) auf diese literaturtheoretische Hypothese beziehen, in den Fokus rücken. Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass dieses kumulative Schema wie auch das Bild der Pyramide ein Strukturschema bilden und weder das Zustandekommen noch das Textmuster oder den Ablauf einer Interpretation darstellen sollen.

Was hier in Anlehnung an Strube *Kumulativschema* genannt werden soll, expliziert das argumentative Vorgehen, das deutschdidaktisch mit der Forderung nach gegenseitiger ‚funktionaler‘ Bezugnahme der einzelnen Analyseteile in Interpretationen immer wieder verlangt wird.⁸ Im Einzelnen: Die Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife fordern, dass Schülerinnen und Schüler „Inhalt, Aufbau und sprachliche Gestaltung literarischer Texte analysieren [können], Sinnzusammenhänge zwischen einzelnen Einheiten dieser Texte herstellen und sie als Geflechte innerer Bezüge und Abhängigkeiten erfassen [können]“ (KMK 2012b: 18). Auch in weiteren Formulierungen spielen „Motive, Themen und Strukturen literarischer Schriften“ (ebd.) eine große Rolle. Das weist zunächst darauf hin, dass man von der Existenz und interpretativen Relevanz verschiedener *Ebenen* in literarischen Texten ausgeht, weil sonst die Rede von „Ebenen“, „Strukturen“ und „einzelnen Einheiten“ von Texten sinnlos wäre. Diese sozusagen erkenntnistheoretische Voraussetzung muss nicht unwidersprochen bleiben, insofern sich diese Arbeit aber (auch) an den Bildungsstandards orientiert, wird sie an dieser Stelle zunächst akzeptiert.

Den Anspruch, „Sinnzusammenhänge zwischen einzelnen Einheiten [...] her[zu]stellen und sie als Geflechte innerer Bezüge und Abhängigkeiten [zu]

8 Vgl. bspw. (Auswahl): Kämper-van den Boogaart (2014c: 150), Freudenberg (2012a: 268), Steinmetz (2012: 129), Leubner/Saupe et al. (2012: 61), Spinner (2006b: 757), Nußbaum (2000: 176).

erfassen“ (ebd.), könnte man nun mit Strube, der in seiner „[a]nalytische[n] Philosophie der Literaturwissenschaft“ unterschiedliche Typen der literaturwissenschaftlichen Textinterpretation abzugrenzen versucht (vgl. Strube 1993: 67), hermeneutisch als Suche nach einem bestimmten „Systemprinzip [...], auf das sich alle ‚Teile‘ des Textes zurückführen lassen“ (ebd.: 67) verstehen. Das Auffinden jenes Systemprinzips würde dann eine literaturtheoretische Beschreibung für die wohltuende hermeneutische Erfahrung darstellen, dass sich plötzlich viele zuvor separiert erscheinende Beobachtungen zu einem Ganzen zusammenfügen. Strube unterscheidet weiterhin zwischen mehreren Arten von Systemprinzipien (und damit Arten von Interpretationen), denen „das zentrale strukturelle Schema des Textes, sein ihm eigentümlicher Stil, der psychische Zustand, der sich in ihm manifestiert, oder der Epochenstil, an dem der Text teilhat“ (ebd.: 70) als inhaltliche Zielstellung zugrunde liegen. Mit Blick auf die auch in den Bildungsstandards postulierte Mehrdeutigkeit und prinzipielle Deutungs Offenheit literarischer Texte (vgl. KMK 2012b: 19) erscheinen diese Systemprinzipien allerdings unter bestimmten Aspekten problematisch: Denn trotz der Existenz unterschiedlicher Arten von Systemprinzipien kann man die Frage stellen, ob nicht auch mehrere, unter Umständen sogar widerstreitende, strukturbestimmende Systemprinzipien in einem Text auffindbar wären. Unabhängig von Strubes Haltung in dieser Frage soll daher im Folgenden ein weiter Begriff von ‚Systemprinzip‘ verwendet werden, der auf derselben Ebene mehrere gleichberechtigte Systemprinzipien erlaubt. Zudem kann ein Systemprinzip im weiteren Sinne auch darin bestehen, die Unentscheidbarkeit bestimmter Deutungsalternativen (auch auf ein und derselben Ebene) darzustellen oder die Verwirrung und Nicht-Verstehbarkeit, welche ein Text hervorruft, aufzuzeigen.

Steinmetz (2013: 45) versteht nun bestimmte Standards der (inzwischen überarbeiteten) Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch (EPA) so, dass sie vor allem das verlangten, was Strube „strukturbestimmende Textinterpretation“ nennt (vgl. Strube 1993: 71). Dies kann mit Blick auf die vielfache Erwähnung und Relevanz von Begriffen wie „Struktur“ und „Aufbau“ (s. o.) in abgeschwächter Form auch für die Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife angenommen werden.⁹ Zumindest in diesem Punkt erscheinen die Bildungsstandards dann aber, jedenfalls wenn man das dargestellte Verständnis zugrunde legt, theoretisch keineswegs mehr neutral.¹⁰ Strukturelle Erkenntnisziele normativ zu setzen impliziert im Gegenteil eine

9 Gegebenenfalls wäre allerdings auch Strubes „literaturhistorische Textinterpretation“ (Strube 1993: 86) zu bedenken, da sich sowohl in den (öffentlich zugänglichen) Abituraufgaben selbst als auch in den illustrierenden Lern- und Prüfungsaufgaben der Bildungsstandards (vgl. KMK 2012b: 38) immer wieder auch literaturhistorische Anforderungen sowie Mischformen finden.

10 Mit diesem Punkt soll den Bildungsstandards jedoch keinesfalls *insgesamt* mangelnde literaturtheoretische Neutralität vorgeworfen werden. Neben der Frage, ob dies überhaupt wünschenswert wäre, geht es hier nur um einige Standards, deren Einfluss auf das Gesamtbild eigens zu bewerten wäre.

„strukturelsemiotische Literaturtheorie“, der zufolge wie oben dargestellt „ein Text aus Elementen (Textelementen) besteht. [...] Als entsprechende methodologische Regel ist die Regel ‚Bilde paradigmatische Klassen!‘ vorausgesetzt“ (ebd.: 100). Strukturelsemiotisch ist eine solche Literaturtheorie deshalb, weil sie mit der genannten Regel auf ein bestimmtes Verständnis der Jakobson'schen Poetizitätsformel und damit auf eine Kernsentenz des Strukturalismus rekurriert: „Die poetische Funktion bildet das Prinzip der Äquivalenz von der Achse der Selektion auf die Achse der Kombination ab. Die Äquivalenz wird dabei zum konstitutiven Verfahren für die Sequenz erhoben“ heißt es bei Roman Jakobson ([1960] 2007: 170). Die angesprochene Literaturtheorie geht nun umgekehrt davon aus, dass poetische Sequenzen in Bezug auf ein höheres Prinzip oder Schema auffindbare Äquivalenzen enthalten, also Elemente, die sich gleichen, sich widersprechen oder sich zu einem universelleren Schema zusammenfügen lassen. So erklärt sich Strubes Regel „Bilde paradigmatische Klassen“ (Strube 1993: 100).

Die strukturbestimmende Textinterpretation, deren argumentative Struktur zumindest teilweise auch für die Ansprüche der Bildungsstandards von Relevanz ist, interessiert sich nun gewissermaßen nur noch für bestimmte Arten paradigmatischer Klassen. Sie

verfolgt den *Zweck*, das spezifische ‚Beziehungsgeflecht‘ des Textes (die Relationen und Korrelationen zwischen Textelementen) durch das Bestimmen des *Strukturprinzips* dieses Textes durchsichtig zu machen, d. h. durch das Bestimmen eines zentralen Schemas, das als strukturelle Grundlage des ‚Ganzen‘ bzw. als diejenige Einheit gedacht werden kann, auf die alle ‚Teile‘ des Textes zurückführbar sind. (ebd.: 72)

Strube liefert zur Illustration dann eine beispielhafte strukturbestimmende Interpretation von Goethes WANDERERS NACHTLIED, in der er in Anlehnung an andere Interpreten zwei dialektisch konkurrierende Schemata herausarbeitet, die das im Gedicht dargestellte Menschenbild als „eins mit der Natur“ und gleichzeitig „nicht-eins mit der Natur“ kennzeichnen (ebd.: 72).

WANDERERS NACHTLIED

Über allen Gipfeln
Ist Ruh'.
Über allen Wipfeln
Spürest du
Kaum einen Hauch;
Die Vögelein schweigen im Walde.
Warte nur, balde
Ruhest du auch.

(Goethe [1815] 1956)

Diese Schemata werden nun nicht nur semantisch, sondern auch sprachlich unterstützt:

Der Interpret bestimmt syntaktische und phonologische Strukturen, die dem unterlegten semantischen Schema entsprechen [...]. Der strukturbestimmende Textinterpret stützt damit die im Blick auf die semantische Ebene des Gedichtes gefolgerte dialektische These. Logisch [...] gesprochen: Der strukturbestimmende Textinterpret subsumiert die speziellen strukturellen Schemata (oder Auslegungsschemata) von syntaktischer und phonologischer Ebene unter das zentrale strukturelle Schema (oder Deutungsschema) [...] und steigert so gewissermaßen kumulativ die ‚Glaubwürdigkeit‘ [...] seiner Deutung: Wenn auch bezüglich der syntaktischen und phonologischen Ebene die speziellen strukturellen Schemata derart bestimmt sind, daß sie dem zentralen Schema entsprechen, spricht dies für die Richtigkeit der Unterlegung (‚Hypothese‘) dieses zentralen Schemas oder Strukturprinzips. (Strube 1993: 73)¹¹

Unter der so verstandenen Maßgabe der Kumulativität interpretativer Argumente könnten sprachliche Analysen also auch nur *punktuell* in einzelnen Argumenten auftauchen, wo sie dann einen Sachverhalt klarstellen oder auf andere Art und Weise ihren Dienst am Argumentationsganzen der Interpretation leisten. Wohlgemerkt könnte man auch in einem solchen Fall von einer angemessenen Interpretation und vor allem von einer gelungenen sprachlichen Analyse sprechen, zumindest solange alle Argumente und Thesen in sich schlüssig, am Text belegbar und intersubjektiv nachvollziehbar sind.

Entgegen einigen deutschunterrichtlichen Missverständnissen geht es bei der in diesem Sinne als kumulativ verstandenen Funktionalität interpretativer Argumentationen also *nicht* darum, gleichsam das Potenzial der sprachlichen Ebene eines literarischen Textes per se *optimal auszunutzen* (was auch immer ‚optimal‘ unter diesen Umständen bedeuten mag), sondern darum, Argumente und Hypothesen in Interpretationstexten auf intersubjektiv nachvollziehbare Weise möglichst *optimal zu rechtfertigen*. Erst in Anbetracht der argumentativ angestrebten Thesen oder Schemata zeigt sich also, welcher Umfang und welche Relevanz potenziellen sprachlichen Analysen (optimaler Weise) überhaupt zukommen sollten. Strube geht sogar noch einen Schritt weiter und versteht dies als eine Art Ökonomiekriterium: „Der Text ist nur bis zu demjenigen Grad von Ausführlichkeit beschrieben, der zweckmäßig und d. h. nötig ist, um der Beschreibung“ ein bestimmtes „[S]chema unterlegen zu können“ (ebd.: 99). Das Primat einer solchen Interpretation liegt damit nicht in der in irgendeinem Sinne ganzheitlichen oder allumfassenden Analyse ‚aller‘ textuellen Gegebenheiten, sondern in der möglichst robusten Absicherung ihrer Hypothese(n) und der argumentativen Schritte.

11 Eine sehr kurze und anschauliche Analyse auf phonologischer und stilistischer Ebene bietet Roman Jakobsons Untersuchung des Wahlkampfeslogans der US-Präsidentenwahl 1953, als die republikanische Seite mit den Worten *I like Ike* für Dwight D. Eisenhower warb (vgl. Jakobson 2007: 169).

VI.1.3 Gründlich oder adäquat?

Dieses Ökonomiekriterium, man könnte auch vom Primat der Funktionalität vor der Gründlichkeit sprechen, besteht didaktisch allerdings nicht in gleicher Weise. Feilke (2015: 131) formuliert in seiner Rede zu transitorischen Normen auf dem Symposium Deutschdidaktik 2014:

Das schulische textbezogene Schreiben – etwa bei Inhaltsangeben, Interpretationen, textgebundenen Erörterungen – ist traditionell vor allem auf die Anforderung bezogen, Texte (in der Regel nur einen Text) möglichst *gründlich und textadäquat* zu analysieren und nach dieser Maßgabe zum Gegenstand der Darstellung zu machen. (Hervorh. T.L.)

Obwohl der zitierte Absatz Feilke eher zur Einleitung der Unterscheidung zwischen textbezogenem und materialgestütztem Schreiben und den damit einhergehenden „Normierungsaufgaben“ der Deutschdidaktik (ebd.) dient, zeigt sich hier ein interessanter Widerspruch: Während das im Anschluss an Strube erarbeitete Kumulativschema Funktionalität im Rahmen von Interpretationstexten als möglichst optimale Absicherung einer Verstehenshypothese auffasst, werden hier mit Gründlichkeit und Textadäquatheit zwei andere Schlüsselkriterien ins Spiel gebracht, die begrifflich deutlich näher am Text orientiert sind. Schlägt man nun Feilkes Begriff der Textadäquatheit grob dem Funktionalitätsanspruch im oben genannten Sinne zu und andererseits Strubes „Ausführlichkeit“ (Strube 1993: 99) der von Feilke geforderten Gründlichkeit,¹² wird der Widerspruch offenbar: Die Anforderung der Gründlichkeit scheint der der Textadäquatheit zumindest auf der Gegenstandsebene prima facie entgegenzustehen. Um es auf ein Beispiel zu übertragen: Wer ein Zimmer gründlich staubsaugt, wird auch unter den Teppichen, unter den Schränken und an anderen Stellen, wo vielleicht niemand hinschaut, staubsaugen. Wer ein Zimmer hingegen adäquat staubsaugt, könnte sich im Vorhinein vergegenwärtigt haben, um was für ein Zimmer es sich handelt, welche Anforderungen er oder die Zimmerbewohner an Sauberkeit haben mögen, ob sie die Teppiche anheben oder unter die Möbel schauen werden, und er weiß, dass man an eine Restaurantküche andere Sauberkeitsansprüche stellen muss als an eine Abstellkammer. Ein Verständnis von ‚gründlich‘ könnte damit lauten: ‚Ein Schüler analysiert einen Text dann gründlich, wenn er alle möglichen Analyseebenen in seine Betrachtung einbezieht‘. ‚Textadäquat‘ könnte hingegen verstanden werden als: ‚Eine Schülerin analysiert einen Text dann textadäquat, wenn sie alle gemessen am Textverständnis sinnvollen Analyseebenen in ihre Betrachtung einbezieht‘.¹³ Hier stehen sich also bereits in Feilkes Formulierung zwei unterschiedliche Auffassungen von ‚guten‘

12 Ich lasse hier die Frage beiseite, ob und inwiefern Textadäquatheit in Interpretationstexten eine bestimmte Art von Funktionalität im oben beschriebenen Sinne darstellt.

13 Diese Formulierung von Textadäquatheit könnte zirkulär sein, da ein Verständnis dessen, was textadäquat jeweils bedeutet, bereits ein gewisses Textverständnis voraussetzt (vgl. Kap. V) oder zumindest nur mithilfe gewisser Bestände an domänenspezifischem Orientierungswissen (vgl. KMK 2012b: 18; Mittelstraß 2001: 16) zu taxieren ist.

Interpretationstexten gegenüber. Überspitzt formuliert wäre es im einen Fall ‚gründlich‘ (und damit positiv zu bewerten), beispielsweise auch in Prosatexten Metrum und Tonalität zu betrachten, und zwar unabhängig davon, ob durch diese Analysen ein Mehrwert für die spätere Deutung erzeugt wird. Setzt man hingegen Textadäquatheit als ein Schlüsselkriterium an, sind Metrum und Tonalität sogar im für diese Analyseebenen (schulisch) standardmäßigen Fall der Lyrikinterpretation grundsätzlich solange vernachlässigbar, wie das Ergebnis der dazu angestrebten Überlegungen keine wesentlichen Argumente für die Hypothese liefert.

Unter didaktischen Gesichtspunkten ist ein solcher Funktionalismus sowie Strubes Ökonomiekriterium jedoch problematisch. Die Problematik gründet hauptsächlich darin, dass Strubes Beschreibung eines literatursemiotischen Vorgehens durch die didaktische Inanspruchnahme normativiert wird und so gleichsam in einer Maximalforderung mündet. So können Lernende an dieser maximierten Funktionalisierungsanforderung auch dann scheitern, wenn sie den zugrundeliegenden Text eigentlich (partiell) verstanden, oder wenn sie sogar adäquate Wissensbestände aufgerufen, aber nicht in der geforderten Weise hypothesenstützend angewendet haben.

Erhebt man das oben dargestellte Schema normativ zum Bewertungsmaßstab von Lernleistungen, würde zudem nur noch funktionalisiertes (und in der unterrichtlichen Vermittlung mithin nur noch funktionalisierbares) Wissen honoriert, wohingegen beispielsweise (auch literarisches) Orientierungswissen (Mittelstraß 2001), das als Weltwissen ebenfalls textverstehensrelevant sein kann, ausgeblendet würde. Mehr noch: Eine entsprechend rigide Formulierung dieses Funktionalitätsanspruches könnte letztlich sogar aktiv verhindern, bestimmte Wissensbestände in die interpretative oder diskursive Auseinandersetzung mit einem literarischen Text einfließen zu lassen (Köster/Wieser 2013). Ob bestimmte Wissensbereiche funktional für Interpretationstexte genutzt werden oder nicht, sagt weniger etwas über den Status und die Relevanz dieser Wissensbereiche aus als vielmehr etwas über die Fähigkeiten der Interpretinnen und Interpreten: Wissen kann also nicht deshalb abgewertet oder für überflüssig befunden werden, weil Lernende es nicht in der erwarteten Weise einsetzen.

In Leistungssituationen dürfte es zudem eine deutliche Überforderung darstellen, zu verlangen, dass Schülerinnen und Schüler gelerntes und für relevant befundenes Wissen oder entsprechende Analyseergebnisse zurückhalten; sei es weil in einem weiterhin vielfach als ‚weich‘ empfundenen Fach wie dem Deutschunterricht niedergeschriebenes Wissen in Prüfungen Sicherheit verspricht oder sei es weil im epistemischen Schreibprozess vielleicht nicht immer von vornherein absehbar ist, auf welche Analyseergebnisse später noch gewinnbringend zurückgegriffen werden kann. Es könnte also sinnvoller sein, statt von einer Dichotomie (funktionalisierte vs. nicht-funktionalisierte Analyseergebnisse oder Darstellungen) von einem Kontinuum auszugehen, an dessen anderem Ende dann im Zweifel eine (übermäßig) ‚gründliche‘ Analyse stünde.

Ein derartiger Kompromiss könnte jedenfalls auch mit Blick auf die Bildungsstandards gerechtfertigt werden: Eine gründliche Analyse ließe sich dem

ersten der drei Anforderungsbereiche der Bildungsstandards zuordnen, in dem vom „Wiedergeben von Sachverhalten [...] im gelernten Zusammenhang [...] sowie Anwenden [...] geübter Arbeitstechniken“ (KMK 2012b: 22) die Rede ist. Eine textadäquate Analyse hingegen stellt eher ein

selbstständiges Auswählen [...] und Darstellen bekannter Sachverhalte unter vorgegebenen Gesichtspunkten in einem durch Übung bekannten Zusammenhang und das selbstständige Übertragen und Anwenden des Gelernten auf vergleichbare neue Zusammenhänge (ebd.)

dar, was dann Anforderungsbereich II entspräche. Der argumentative und mit-hin funktionale Anspruch, „zu selbstständigen Deutungen, Folgerungen, Verallgemeinerungen, Begründungen und Wertungen zu gelangen“ besteht hingegen erst in Anforderungsbereich III, der mehrheitlich für Aufgabenstellungen auf „erhöhtem Anforderungsniveau“ (ebd.) eine Rolle spielt. Der Kompromissversuch besteht also darin, in der Gesamtleistung ‚Interpretation‘ die analytischen Teile von den deutenden zu trennen und je nach Funktionalität verschiedenen Anforderungsbereichen zuzuordnen, womit auch dargestellte Wissensbestände und Analyseergebnisse, auf die nicht weiter deutend Bezug genommen wird, eine gewisse Berechtigung erlangen.

Mit Blick auf die Vielfalt literaturtheoretischer Positionierungen stellt sich spätestens hier jedoch die Frage, wie weit eine so stark auf bestimmte ‚Schulen‘ (Hermeneutik, Strukturalismus) bezogene Analyse trägt. Schließlich bezieht sich die obige Argumentation auch nur auf einen Standard zur Kompetenz „sich mit literarischen Texten auseinandersetzen“ (ebd.: 18), der mit argumentativen Anforderungen, wie sie sich ebenfalls in den Bildungsstandards finden, verschränkt wurde.¹⁴ Des Weiteren ist völlig klar, dass inner- wie außerschulische Interpretationen keine reinen Argumentationstexte, sondern stets mehr als das sind.¹⁵ Dennoch, so hoffe ich gezeigt zu haben, enthalten interpretierende Texte, die deutschunterrichtlichen Anforderungen entsprechen, notwendigerweise argumentative Elemente.¹⁶ Ziel des vorangegangenen Kapitels war es zudem nicht, normativ für eine bestimmte Interpretationsmethode zu argumentieren, sondern deskriptiv ein Schema offenzulegen, wie bestimmte Interpretationen

14 Für weitere argumentative Standards vgl. KMK (2012b: 17) für erklärendes und argumentierendes Schreiben.

15 Dass sich für Interpretationen nur schwerlich Regeln angeben lassen, stellt ja im Gegenteil bis heute ein markantes Problem für Literaturwissenschaft (vgl. Weimar 2002: 112) und -didaktik (vgl. Bremerich-Vos 2012: 37) dar. Schon für Schleiermacher (1993: 81) ist „[d]as volle Geschäft der Hermeneutik [...] als Kunstwerk zu betrachten, aber nicht, als ob die Ausführung in einem Kunstwerk endigte, sondern so, daß die Tätigkeit nur den *Charakter* der Kunst an sich trägt, weil mit den Regeln nicht auch die Anwendung gegeben ist, d. i. nicht mechanisiert werden kann“.

16 So enthält auch der Kompetenzbereich „Schreiben“ in den Bildungsstandards unter „erklärend und argumentierend schreiben“ den Anspruch „eigene Interpretationsansätze zu literarischen Texten [zu] entwickeln und diese argumentativ-erklärend dar[zustellen“ (KMK 2012b: 17).

vorgehen. Dabei sollte keinesfalls ein „genuin wissenschaftliche[s] Verfahren“ (Steinmetz 2013: 45) fraglos auf schulische Verhältnisse übertragen, sondern vielmehr gezeigt werden, dass diesem, wenn auch nur ausschnittsweise und didaktisch abgewandelt, in seinen erforderlichen Argumentationsmustern kraft der Bildungsstandards für den Deutschunterricht der Sekundarstufe II eine gewisse normative Relevanz zukommt. Man muss der hier als kumulativ bezeichneten Vorgehensweise also literaturtheoretisch nicht einmal zustimmen. Das Kumulativschema ist nicht als solches relevant, sondern dient als analytisch hergeleitete Ausdifferenzierung dessen, was deutschdidaktisch häufig unter dem Schlagwort der Funktionalität gefordert wird: dass nämlich Interpretation und Analyse sich aufeinander zu beziehen hätten. Wer nun diese kumulative Absicherung interpretierender Texte literaturtheoretisch ablehnt, widerspricht damit noch nicht der Tatsache, dass die so beschriebene Funktionalität von Schülerinnen und Schülern in ihren Interpretationstexten verlangt wird.

VI.1.4 Sind sprachliche Analysen immer notwendig?

Angesichts der sozusagen interpretationsstrukturellen Klärungsversuche der letzten Kapitel könnte man fragen, ob sich innerhalb jener Strukturen nicht gleichsam die (logische) Notwendigkeit oder Relevanz sprachlicher Analysen in Interpretationstexten beweisen ließe. Es sei also die Frage aufgegriffen, ob sprachliche Analysen, entgegen Schleiermachers Postulat, in *jeder* Interpretation gehören, wie es viele Abituraufgaben und auch deutschdidaktische Aufgabenformulierungen nahelegen könnten. Diese These wurde in Kapitel VI.1.1 als Widerspruch zu hermeneutischen Traditionslinien und (partiell) ebenso als Widerspruch zum didaktisch vielfach geforderten funktionalen Verhältnis von Interpretation und Analyse ausgewiesen. Es handelt sich also, pointiert formuliert, um einen didaktischen Selbstwiderspruch. Doch damit ist noch keine Aussage über die These selbst getroffen. Dabei ist kaum zu bestreiten, dass die Idee, innerhalb literaturtheoretischer Paradigmen die Notwendigkeit einer einzelnen Analyseebene nachzuweisen bei nüchterner Betrachtung mindestens als überzogen gelten muss. Auf der anderen Seite könnte allerdings die anhaltende Konjunktur und Wirkmächtigkeit von Formulierungen wie „Analysieren und interpretieren Sie den vorliegenden Text nach inhaltlichen, formalen und sprachlichen Kriterien“ (so bspw. auch Knopf 2009: 119) glauben machen, sprachliche Analysen gehörten notwendigerweise *immer dazu*. Es sollen daher im Folgenden drei Gründe aufgezeigt werden, die dafür sprechen, dass sich im Gegenteil die Notwendigkeit sprachlicher Analysen in Interpretationen nicht ‚beweisen‘ lässt:

Der naheliegendste Grund, die Notwendigkeit sprachlicher Analysen in *allen* Interpretationstexten zurückzuweisen, liegt vielleicht darin, dass (1) jede Theorie von Interpretation oder Literatur insgesamt und jeder Versuch, die argumentative Strukturierung von Interpretationen zu schematisieren viel zu generell ist, als dass über einzelne Analyseebenen ausgesagt werden könnte,

inwiefern diese notwendig sind. Fragt man aber nach dem interpretatorisch-praktischen Vorgehen, wenn man die Notwendigkeit sprachlicher Analysen in Interpretationstexten ‚beweisen‘ wollte, so ist man besonders mit Blick auf den Deutschunterricht schnell gezwungen, eine Auswahl von als relevant erachteten Texten zu treffen, dem Vorhaben also (schul-)kanonische Texte¹⁷ zugrunde zu legen. Damit gehen jedoch weitere Gegengründe einher: Ein solches Unterfangen würde (2) zu zeigen erfordern, dass *ohne* sprachliche Analysen Relevantes (schulisch Relevantes, literarisch Relevantes) sozusagen uneinholbar verloren geht. Dagegen spricht zunächst Ecos Theorie der prinzipiell unendlich vielen gerechtfertigten Deutungen eines Textes (Eco 1992: 49), die auch rezeptions-ästhetisch und lesepsychologisch ihre Entsprechungen gefunden hat.¹⁸ Für die Deutschdidaktik hat Spinner diesen Gedanken aufgenommen und wiederholt die Unabschließbarkeit des literarischen Sinnbildungsprozesses hervorgehoben (Spinner 2006a: 12) – eine Position, die mittlerweile zumindest literaturdidaktisch als *Mainstream* gelten kann. Akzeptiert man diese Prämissen, kann schlicht nicht ausgeschlossen werden, dass dieselbe interpretative Erkenntnis über einen literarischen Text wie sie sich über eine sprachliche Analyse gewinnen lässt, nicht auch (*mutatis mutandis*) Ergebnis anderer methodischer Zugänge sein könnte.¹⁹

(3) Ein dritter Grund liegt in der Interdependenz von Schulkanon, Deutungskanon und schulisch favorisierten Analyseebenen: Denn zumindest im schulischen Bereich liegt „[d]en Entscheidungen darüber, welchen Werken [...] der Kanonstatus zugesprochen wird, [...] ein Diskussionsprozess zugrunde“ (Buß 2003: 160). Schulische Kanonizität will also (wenn auch zumeist nicht öffentlich) begründet werden und diese Begründungen stützen sich notwendigerweise auch auf Lesarten und Interpretationen der entsprechenden Texte, die wiederum auf bestimmte methodische Zugänge zurückgreifen müssen. Die Klage über den Verfall der Fähigkeit, literarische Texte sprachlich zu analysieren zeigt ja gerade, dass auch methodische Zugänge gesellschaftlichen wie fachlichen Diskussionen und somit konjunkturellen Schwankungen unterworfen sind. Bezogen auf kanonische Texte einerseits und bestimmte Wissensbestände und Analysemethoden andererseits kann also in Anlehnung an Bourdieu (1993: 119) gefolgert werden, dass grammatisches Wissen und die Kompetenz literarische Texte auf sprachlicher Ebene zu untersuchen wertlos ist, ohne den „Markt“ eines bestimmten schulischen Kanons, der dieser Kompetenz zu ihrem Wert bzw. zu ihrem symbolischen Kapital im Bourdieu’schen Sinne verhilft.

17 Zum Begriff des Schulkanons vgl. Buß (2003).

18 Vgl. hierzu Kap. VI.2.1 und VI.2.2.

19 Diese Schlussfolgerung lässt natürlich außer Acht, dass auch im literarischen Feld die Erkenntnismethode den Erkenntnisgegenstand (ko-)konstituiert. Insofern produziert jeder einzelne Textzugang immer ihm eigene Erkenntnisse. Damit wäre die Rede von der Notwendigkeit bestimmter Analyseebenen im Vergleich zu anderen aber ebenfalls sinnlos, weil ebenjene Analyseebenen schon wegen ihrer gegenstandskonstitutiven Eigenschaften inkommensurabel wären.

Dasselbe gilt umgekehrt für Texte, die schulisch stets zur Einübung, Demonstration oder Überprüfung bestimmter, für wertig erachteter Kompetenzen genutzt werden. Die Texte eines Schulkanons sind also nicht losgelöst von bestimmten methodischen Zugriffsweisen zu verstehen. Zu beobachten ist dies beispielsweise bei Rösch, die eine Auswahl bestimmter Gattungen präsentiert, die sich jeweils für die „Beschäftigung mit [bestimmten – T.L.] literaturtheoretischen Ansätzen“ (Rösch 2011: 108) eigneten. Nicht nur der Kanon hat also Einfluss auf die Methoden, sondern auch aktuell favorisierte Methoden auf den möglichen Kanon. Winko zufolge wird nun

[u]nter einem ‚Kanon literarischer Texte‘ [...] das Resultat von Deutungs- und Selektionsprozessen verstanden, in denen literaturinterne und soziale Komponenten auf komplexe Weise zusammenspielen [...]. Die Kriterien, nach denen Texte ausgewählt und interpretiert werden, sind historisch und kulturell variabel; ihre Geltung hängt auch von der jeweiligen Träger- oder Interessengruppe ab, die die Kanonisierung vollzieht. (Winko 1996: 596)

Kanonizität wird also immer im Rekurs auf Werte proklamiert, zu denen (zumindest auch) Auffassungen über die Relevanz bestimmter Analysemethoden zählen. Will man sich aber, wie in der oben dargestellten Begründung, auf kanonische Texte beziehen, gerät man so automatisch in einen Zirkelschluss. Denn schulisch favorisierte Methoden der Texterschließung sind immer nur so relevant (ergo: lehr-/lernenswert) wie die dazu als ‚passend‘ postulierten kanonischen Texte und umgekehrt.²⁰

Doch was ist damit gewonnen? Die drei präsentierten Argumente gegen die Notwendigkeit sprachlicher Analysen hatten nicht gerade einen starken Gegner. Im Feld der Literaturtheorie spricht man selten von notwendigen Bedingungen und in jüngerer Zeit ist ohnehin kein Versuch ersichtlich, diese Position zu begründen. Die vorgebrachten Argumente gegen diese Notwendigkeit sollten eher das literaturtheoretisch-didaktische Unbehagen unterfüttern, das mit der starken Präsenz von Formulierungen wie ‚Interpretieren Sie den Text auf sprachlicher und inhaltlicher Ebene‘ einhergeht. Mit Blick auf die vorliegende Arbeit stellt sich allerdings die Frage, was die im Folgenden vorgestellten Argumente eigentlich zu leisten vermögen, wenn allgemeingültige Notwendigkeit offenbar nicht mehr erwartet werden kann. Um es vorweg zu nehmen: Keines der folgenden Argumente beansprucht die Unabdingbarkeit sprachlicher Analysen. Sowohl auf literaturdidaktischer als auch auf literaturwissenschaftlicher Seite argumentiert man deutlich weniger kategorial. Es werden vielmehr

20 Dies ließe sich anders gegendet auch kritischen Stimmen entgegenhalten, die die Anzahl von gewinnbringend sprachlich analysierbaren Texten im Unterricht für zu gering und Sprachbetrachtung im Literaturunterricht damit für mehr oder minder überflüssig halten. Vielleicht könnte man aus der Erkenntnis, dass schulkanonische Texte nicht losgelöst von bestimmten methodischen Zugriffsweisen zu verstehen sind, folgern, dass Argumente, die einzig auf die Anzahl von als relevant erachteten Texten abheben, nicht unbedingt weiterhelfen.

Punkte und Möglichkeiten aufgezeigt, wie und wo grammatisches Wissen und sprachliche Analysen literarischer Texte *praktisch* und *hilfreich* sein könnten und übergeordnete Gründe genannt, warum man sich unterrichtlich stärker auf die Sprachlichkeit literarischer Texte einlassen sollte. Wer diese Argumente, so sie denn sinnvoll und didaktisch erfolgversprechend sind, ignoriert, begeht also nicht den gleichen Fehler wie jemand, der eine logisch notwendige Bedingung ignoriert. Die meisten der folgenden Argumente ließen sich in ihren übergeordneten Ambitionen eher so zusammenfassen, dass, wer die Sprachlichkeit literarischer Texte ignoriert, zumindest didaktisch ein großes Potenzial verspielt.

VI.2 Disambiguierung von Mehrdeutigkeiten in literarischen Texten

Das erste literaturwissenschaftliche Argument für das Ineinandergreifen von sprachlicher Analyse und Interpretation plädiert nun in Abwandlung von Strubes Kumulativitätsschema (vgl. Strube 1993: 73) dafür, Grammatik als „Gestaltungssystem und Interpretationshilfe“ (so der Titel) zu verstehen. Erben (2003) scheint Sprachlichkeit damit nicht so sehr als Analysekategorie ins Spiel bringen zu wollen, sondern vielmehr als zusätzliche Absicherung interpretativer Argumentationen. Damit wird auch deutlich, dass Erben, der aus literaturwissenschaftlicher und nicht aus didaktischer Sicht argumentiert, nicht den kognitiven Akt des Verstehens im Blick hat, sondern den diskursiven Akt der Interpretation, bei dem es auf argumentative Absicherung von Bedeutungszuweisungen ankommt (vgl. Zabka 2010: 77; Weimar 2002: 115). Erben stützt seine zentrale These, die das Thema der folgenden Kapitel darstellen soll, auf einen kursorischen Durchgang durch eine Reihe sprachlich problematischer Auslegungen aus der (germanistischen) Literaturwissenschaft, bevor er schließlich folgert:

Manchmal sind also auch grammatische Kenntnisse hilfreich, um Textinterpretationen zu unterstützen oder als weniger wahrscheinlich zu werten. Die bisher besprochenen Fälle zeigen, wie wichtig es sein kann, die **Mehrdeutigkeit** mancher Wörter und Konstruktionen zu erkennen, nach den wahrscheinlichen Inhalten und semantisch-syntaktischen Zuordnungen zu fragen. (Erben 2003: 68)²¹

Als weitere Untersuchungskriterien und -kategorien nennt Erben „parataktische oder hypotaktische Organisation“ (ebd.), die Unterscheidung von adverbialem und prädikativem Adjektivgebrauch, Kasuskategorien, semantische Rollen, pronominale Referenzbezüge, Partikeln, Wortbildungsstrukturen, Neologismen sowie Archaismen (vgl. ebd.: 68–70), ohne diese Auswahl jedoch näher zu begründen. Dennoch soll im Folgenden Mehrdeutigkeit zum einen aufgrund

21 Hervorhebung aus dem Original übernommen.

der Erwähnung in den Bildungsstandards (KMK 2012b: 19) und zum anderen als theoretisch sozusagen ‚literaturprägende‘ Eigenschaft im Fokus stehen.

Das Argument soll von drei Seiten beleuchtet werden. Zunächst ist aufzuzeigen, wie sprachliche Mehrdeutigkeiten literarische Texte als Distinktionsmerkmal nicht nur als spezifisch literarisch ausweisen, sondern auch für die individuelle Kohärenzetaablierung *und* für die sekundäre, begründete Bedeutungszuweisung der Interpretation relevant sind. Mit der individuellen Kohärenzetaablierung rückt dann die Sprach- und Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern gleichsam als Urheberin einer hermeneutischen Differenz in den Blick. Im dritten Teilabschnitt wird diese Vermittlungsfunktion zwischen intersubjektiver Nachvollziehbarkeit der Interpretation und Subjektivität des Textverständnisses, die grammatischem Wissen damit zukommt, aus den unterschiedlichen Methoden und Erkenntnisgegenständen von Literaturwissenschaft und Linguistik näher begründet.

VI.2.1 Kohärenzetaablierung oder Interpretation?

In seinem nicht zuletzt durch den Deutschunterricht bekannt gewordenen „bescheidene[n] Vorschlag zum Schutz der Jugend vor den Erzeugnissen der Poesie“ erklärt Hans-Magnus Enzensberger die Verschiedenheit der Ergebnisse von Lektüre- und Interpretationsprozessen kurzerhand für selbstverständlich: „Wenn zehn Leute einen literarischen Text lesen, kommt es zu zehn verschiedenen Lektüren. Das weiß doch jeder“ (Enzensberger 1976: 53). Worauf diese Verschiedenheit allerdings zurückzuführen ist, wie Mehrdeutigkeiten also zustande kommen, lässt Enzensberger offen. Erben (2003: 68) hingegen spricht explizit von der Mehrdeutigkeit von „Wörter[n] und Konstruktionen“. Es geht also um Mehrdeutigkeiten (linguistisch: Ambiguitäten) auf der primären Textverstehensebene, auf der im Leseprozess Wörtern (Signifikanten) zeichentheoretisch arbiträr Bedeutungen (Signifikate) zugeschrieben werden, und *nicht* um Mehrdeutigkeiten auf der sekundären Ebene der begründet hergestellten Relationen zwischen (‚verstandenen‘) Signifikaten und den Möglichkeiten, diesen *weitere* (mehrere, verschiedene) Bedeutungen zuzuweisen (vgl. Kap. V.2). Kapitel IV.6 hatte gezeigt, dass es sich beim Lesevorgang um einen aktiven kokonstruktiven Prozess der Wechselwirkung zwischen Lesenden und Text handelt. Auf der Seite der Lesenden ist dabei neben Welt- und Fachwissen auch Sprachkompetenz von Bedeutung, da diese entscheidend dazu beiträgt, aus Kohäsionsmitteln und weiteren textuellen Signalen Schlussfolgerungen für den Aufbau des mentalen Textweltmodells zu ziehen. Wenn allerdings schon „Wörter und Konstruktionen“ (ebd.) auf lexikalischer und syntaktischer Ebene mehrdeutig sein können, rücken die materiale Textoberfläche und der Leseprozess als Vorgang der aktiven Kohärenzetaablierung (vgl. Kap. IV.6) wieder in den Fokus und es drängt sich die Frage auf, wie sich angesichts dessen *Kohärenzbildung* als Teil des Leseprozesses und *Interpretation* als bewusste Bedeutungszuweisung unterscheiden lassen. Schwarz-Friesel definiert Kohärenzbildung

als inhaltliche[n] Zusammenhang, genauer als semantisch-konzeptuelle Kontinuität [...], d. h. es geht um alle im Text enthaltenen Relationen expliziter und impliziter Art, die den inhaltlichen Zusammenhang und damit die konzeptuelle Kontinuität eines Textes konstituieren. (Schwarz-Friesel 2006: 64)

Dabei müssen Lesende den Text in aller Regel um bestimmte referentielle Informationen ergänzen, „die die grammatisch kodierte Oberfläche des Textes nicht immer [...] informationell abbildet“ (ebd.: 68). Lesende müssen beim Aufbau eines Textweltmodells somit aktiv Lücken füllen, um „konzeptuelle Kontinuität“ (also: einen Zusammenhang) herzustellen.²² Obwohl diese Leerstellen bei literarischen Texten zahlenmäßig häufiger oder, was das theoretische Verständnis angeht, zentraler sein mögen (Iser 1984), existieren sie in allen (natürlichen) Texten (vgl. Schwarz-Friesel 2006: 68). Für Köster (2006: 60) ist globale Kohärenz damit „der zentrale Bereich jeglichen Textverstehens, auch des literarischen, und die Voraussetzung allen Interpretierens“.²³ Schwarz-Friesel (2006: 73) setzt globale Kohärenzeta-blierung als „Prozess der Kontinuitätserkennung beim Lesen und Verstehen von Texten“ jedoch nicht mit Interpretation gleich, welche den „Prozess der der Sinnerkennung (als Rekonstruktion der potenziellen Autoren-Illokution) bzw. Sinnerzeugung (als Konstruktion einer Auslegungsvariante im Rahmen des Interpretationspotenzials)“ (ebd.) darstelle. Konkret unterscheidet Schwarz-Friesel textuelle Kontinuitätsetablierung und „Textsinn“ wie folgt anhand mehrerer Merkmale:

Der Textsinn [...], als eine der Textstruktur übergeordnete und der Kontinuitätsetablierung nachgeordnete konzeptuelle Auslegungsvariante, ist nicht nur von unserer sprachlichen und konzeptuellen Kompetenz abhängig, sondern oft von enzyklopädischem Spezial- und Fachwissen, der Berücksichtigung von Textsortenwissen sowie bewusst und kontrolliert eingesetzten kognitiven Interpretationsstrategien. (ebd.)

Interpretation (für Schwarz-Friesel: „Sinnerkennung“, vgl. ebd.) geht also im dargestellten Sinne über textuelle Kohärenzeta-blierung hinaus. Als Spezifika des Interpretierens nennt Schwarz-Friesel hier drei Elemente, die im Folgenden näher beleuchtet werden: den *Einsatz von Fach- Spezial- und Textsortenwissen*, nicht weiter klassifizierte *Interpretationsstrategien* und *kognitive Bewusstheit* bzw. Steuerung (vgl. auch ebd.: 64). Hierzu ist zunächst anzumerken, dass natürlich auch bei der Lektüre von Sachtexten Spezial-, Fach- und Textsortenwissen von entscheidender Bedeutung sind, wenn das Textweltmodell mit dem Weltwissen abgeglichen oder zu jenem ergänzt wird, wenngleich der Begriff der Interpretation meist auf literarische Zusammenhänge angewandt wird. Auch die

22 Rosebrock/Nix (2014: 18) sprechen (aus didaktischer Sicht) von „lokalen Stimmigkeiten“, die der Leser durch Inferenzbildung konstruiert (lokale Kohärenzbildung).

23 Zu einem ähnlichen Urteil kommt auch Grzesik (2005: 315) aus psychologischer Perspektive: „[D]as ästhetische Empfinden und das ästhetische Urteilen [bezieht sich] auf die bereits konstruierten Textinformationen“.

Bewusstheit und Steuerbarkeit der oben angesprochenen Ergänzungsprozesse scheint ein eher ‚weiches‘, auf den Leseprozess bezogenes Kriterium zu sein.

Literaturdidaktisch sind für Kämper-van den Boogaart/Pieper (2008) und Leubner/Saupe et al. (2012) die bereits angesprochenen „subjektive[n] Ergänzungen, die mehr sind als eindeutige Bedeutungsrekonstruktion“ (ebd.: 55), und das „hohe Maß [...] an Unbestimmtheitsstellen, symbolischer Verdichtung sowie [das] [...] Spiel [...] mit Erwartungsbrüchen“ (Kämper-van den Boogaart/Pieper 2008: 48) genuine Spezifika literarischer Texte. Nimmt man diese Spezifizierung jedoch ernst, so würden die Prozesse der Kohärenzetaablierung, wie Schwarz-Friesel (2006) sie fasst, damit immer subjektiver, da die im Text nicht abgebildeten Informationen bei literarischen Texten bisweilen auf höchst unterschiedliche Art und Weise ergänzt werden können. Es entstünden somit individuell unterschiedliche Textweltmodelle, von denen jedes für sich aber weiterhin nachvollziehbar sein kann.²⁴

Da jene Spezifizierung jedoch außerdem Texteffekte fokussiert, die den Aufbau von Kohärenz erschweren, erfordert Literatur einen bestimmten Lesemodus, in dem, entgegen anderen Modi, Irritation und der Ausdruck von Nicht-Verstehen durchaus positive Resultate nach sich ziehen können. Das erlaubt es, das in Kapitel IV.6 skizzierte Argument vom Zusammenhang zwischen Sprachkompetenz, Sprachbetrachtung und literarischem Verstehen, erneut zu konkretisieren: Mehrdeutigkeiten bieten als Verstehensschwierigkeiten Anlässe, sprachliche Elemente zu thematisieren und den Sprachschatz von Schülerinnen und Schülern zu erweitern. Umgekehrt kann auch Sprachbetrachtung beim Umgang mit Mehrdeutigkeiten helfen. Schließlich lässt sich über diese unterrichtlich kaum sprechen, ohne Sprachbetrachtungsaktivitäten einzufordern. Ein solches Vorgehen kann sich förderlich auf die Sprachkompetenzen auswirken, mindestens jedoch auf Sprachbetrachtungskompetenzen, da diese wiederum für das Bemerken von und den Umgang mit Mehrdeutigkeiten funktional sein können.

Mit einem dergestalt an Symbolik, Unbestimmtheit und Erwartungsbrüchen angelehnten Literaturbegriff ist allerdings die von Schwarz-Friesel angenommene Vorhersehbarkeit der Kohärenzetaablierung (vgl. ebd.: 65) bei literarischen Texten tendenziell geringer ausgeprägt, da das Ergebnis des Kohärenzetaablierungsprozesses bei verschiedenen Personen vollkommen unterschiedlich ausfallen kann – einerseits aufgrund von Textpassagen, die sehr unterschiedliche Verstehensergebnisse zulassen, andererseits aufgrund von Unterschieden in der Lesekompetenz der Rezipienten. Die häufige Nennung von Mehrdeutigkeit und Unbestimmtheit als Spezifika literarischer Texte (vgl. u. a. auch Kammler 2010a: 201; Jannidis 2003) findet hier also ihre textlinguistische Bestätigung. Gemäß dieser Sichtweise kommt man bei der Lektüre eines literarischen Texts gar nicht umhin, bestimmten wie auch immer ausgeprägten Textelementen im Zuge einer durch Mehrdeutigkeiten, Verdichtungen, Unbestimmtheiten etc. ausgelösten kognitiven Operation bestimmte Bedeutungen zuzuweisen und damit zumindest ansatzweise

24 Vgl. aus literaturtheoretische Sicht hierzu Eco (1992).

jene kognitive Operation zu vollziehen, die mit Zabka (2010: 77) eingangs als ‚Interpretieren‘ ausgewiesen wurde. Damit ist auch von rein textueller Seite zu konzedieren, dass die Unterscheidung von Kohärenzetaблиerung und Interpretation angesichts der hohen Anzahl und/oder großen hermeneutischen Relevanz (potenziell) polyvalenter Textstellen in literarischen Texten mindestens verwässert wird. Literarizität im oben beschriebenen Sinne lässt sich somit als ein Set textueller Effekte verstehen, welche die Kohärenzetaблиerung immer individueller und subjektiver, das Text(oberflächen-)verständnis immer interpretativer werden lassen. Damit markieren nur noch die Kriterien der Begründung und der Bewusstheit (vgl. Schwarz-Friesel 2006: 73; Zabka 2010: 77) die Unterscheidung zwischen Interpretation und Kohärenzetaблиerung.

Dies hat allerdings weitreichende Implikationen für das entworfene Konzept von Interpretation: Nimmt man nämlich die Notwendigkeit „subjektive[r] Ergänzungen“ (Leubner/Saupe et al. 2012: 55) sowie „Unbestimmtheitsstellen [und] symbolische [...] Verdichtung“ (Kämper-van den Boogaart/Pieper 2008: 48) als ein Abgrenzungskriterium für literarische Texte an,²⁵ die qua Literarizität damit deutschunterrichtlich erst ‚interpretationsfähig‘ werden, läuft dies entgegen der schematischen Darstellung in Kapitel V.2 darauf hinaus, dass Interpretation sich gerade *nicht* ausschließlich auf der Ebene der begründeten und bewussten *sekundären* Bedeutungszuweisung abspielt. Da das in Kapitel V.2 versuchte Modell nur die deutende Zuweisung von ‚verstandenen‘ Signifikaten zu *sekundären* Signifikaten unter die dargestellte Begründungs- und Nachvollziehbarkeitspflicht stellt, gerät es hier an seine Grenzen. Es begeht schlicht genau den von Fix mit dem Begriff der „Sprachvergessenheit“ (Fix 2013: 80) bezeichneten Fehler, die Textoberfläche zugunsten von Bedeutungszuschreibungen auf der sekundären Bedeutungsebene vorschnell auszublenken und damit einem maßgeblichen Abgrenzungskriterium für Literarizität nicht die angemessene Aufmerksamkeit zu schenken.²⁶ Denn von einer guten Interpretation würde man sicherlich erwarten, dass sie auch Mehrdeutigkeiten auf der primären Ebene der Signifikant-Signifikat-Referenzialisierungen aufdeckt, erläutert und ggf. Entscheidungen nachvollziehbar macht.²⁷ Interpretationen stehen somit unter der doppelten Begründungspflicht, sowohl Mehrdeutigkeiten auf der Textoberfläche schlüssig und intersubjektiv nachvollziehbar zu erläutern als auch die Bedeutungszuweisungen auf der sekundären Ebene zu begründen. Dass „[b]eim Verstehen ästhetischer Sprechhandlungen [...] ein wörtlicher und direkter Verweis der Aussage auf das Gemeinte nicht als Normal-Modus unterstellt [wird], sondern nur als einer von vielen möglichen Modi“

25 Zur Normativität des Konzepts der Vieldeutigkeit vgl. Jannidis (2003: 306ff.).

26 Vgl. hierzu aus lesepsychologischer Perspektive auch Grzesik (2005: 317).

27 In diesem Sinne ließe sich auch Zabka verstehen: „Die basale Kompetenz der Interpretation ist metakognitiv: Interpretieren müssen durchschauen, ob und wie sie einen Text spontan verstanden haben“ (Zabka 2010: 79). Auch die Bildungsstandards verlangen, dass Schülerinnen und Schüler „alternative Lesarten des Textes einbeziehen und auf Basis eigener Analyseergebnisse begründen“ können (KMK 2012b: 20).

(Zabka 1999: 17), hat insofern auch Einfluss auf die primäre Ebene des Textverstehens, auf der Lesende ebenso Mehrdeutigkeit zu erwarten und zu erläutern haben wie auf der Ebene der sekundären (symbolischen, metaphorischen usw.) Bedeutungszuschreibungen. Genau auf dieser primären Ebene der Textoberfläche, die freilich von der sekundären nicht strikt getrennt werden kann, scheint grammatisches Wissen, so soll das Argument von Erben (2003: 68) im Folgenden verstanden werden, einen Beitrag leisten zu können.

VI.2.2 Abweichungspoetik und die Frage nach der Norm

Werden Mehrdeutigkeit, Symbolik, Erwartungsbrüche und Unbestimmtheit allerdings bereits für den Prozess der Kohärenzetaablierung relevant, so rückt aus didaktischer Perspektive der Umgang mit diesen Phänomenen in den Blick. Sowohl was die (defensive) Textentlastung und den (offensiven) Umgang mit möglichen ‚Stolpersteinen‘ angeht als auch in Bezug auf textstrategisch intendierte sprachliche Schwierigkeiten bzw. Auffälligkeiten ist Literaturunterricht hier mit einem grundsätzlichen Problem konfrontiert, das Bredel/Pieper (2015: 50) anhand eines Unterrichtstranskripts unter dem Aspekt der Schüler- und Gegenstandsorientierung aufwerfen:

Die Problemdefinition und Problemhaltigkeit von Gegenständen gehen weitgehend von der Lehrkraft aus. Die Perspektiven auf den Gegenstand werden lehrerseitig gesetzt und von den Lernenden reproduziert und/oder weiterverarbeitet. Die Perspektiven der Schüler/innen auf den Gegenstand werden kaum aufgegriffen.

Eine Lehrkraft, die einen Text für sprachschwache Schülerinnen und Schüler aufbereitet, Scaffolding-Maßnahmen plant etc. kann sich dabei gut von Eigenschaften des Textes lenken lassen, andererseits aber nur vermuten oder aus Leistungsüberprüfungen und Erfahrungen ableiten, welche individuellen Schwierigkeiten sprachschwache Schülerinnen und Schüler mit dem Text haben mögen.²⁸ Dies wirft ein Problem für den Umgang mit Mehrdeutigkeiten und weiteren sprachlich-ästhetischen Effekten im Literaturunterricht auf: Denn die von Erben (2003) und beispielsweise auch Weiss (1995c) literaturwissenschaftlich favorisierten Analysen und Reflexionen über den Sprachgebrauch in literarischen Texten gehen im Grundsatz *abweichungspoetisch* vor. Mehrdeutigkeiten, Verstehensbarrieren, Symbolik und weitere literarästhetische Eigenschaften

28 Letztlich berührt dieser Punkt eine erkenntnistheoretische Beschränkung, die schon Heidegger (2004: 295) als „Problem des Sichversetzenkönnens“ beschreibt. Mit Thomas Nagel (1993) ließe sich argumentieren, dass trotz aller Informationen, die uns über kognitive Abläufe vorliegen, die individuelle Erlebnisperspektive uns stets verschlossen bleibt. Die subjektive Innenperspektive bewussten Erlebens kann nicht verlustlos durch eine Außenperspektive ersetzt werden. Auf literatur- und lesedidaktische Verhältnisse übertragen: Wie es für jemanden ist oder wie es sich anfühlt (Nagel: *What it is like*), einen bestimmten Text zu lesen und (nicht) zu verstehen, wissen wir von niemandem außer von uns selbst.

von Texten werden als interpretationsrelevante Abweichungen vom ‚normalen‘ Sprachgebrauch aufgefasst. Dies verlangt nicht nur die Postulierung einer abweichenden poetischen Sprache, sondern impliziert auch eine von allen geteilte und beherrschte standardsprachliche Norm, die das analytische Gegenstück der Abweichung bildet.

Im Einzelnen: Sprachliche Auffälligkeiten wie Mehrdeutigkeiten, Unbestimmtheit oder Erwartungsbrüche werden stets von Personen als solche markiert und hervorgehoben, die dem schulisch-literarischen Betrieb nahestehen (Lehrkräfte, Autorinnen und Autoren von Lehrbüchern oder Sekundärliteratur, von Curricula, Bildungsstandards usw.) und konstituieren sich daher vor dem Hintergrund von sprachlichen Erwartungen professioneller Leserinnen und Leser. Auch wenn die sprachliche Sicht der Lernenden dabei mitgedacht wird, geschieht dies zwangsläufig immer aus einer didaktisch-professionellen Perspektive. Die originäre Sichtweise der Lernenden als Individuen kann also nur spontan und *direkt* in den Unterricht einfließen, alle anderen Versuche werden immer im Status von Vermutungen verbleiben, sich der Perspektive der Lernenden *indirekt* vermittelt mehr oder minder gut mit Informationen unterfütterter Schlussfolgerungen anzunähern. Das bedeutet freilich nicht, dass der Versuch, die Perspektive der Lernenden in die Unterrichtsplanung einzubeziehen, grundsätzlich zum Scheitern verurteilt wäre. Lehrkräfte, Lehrbücher, Curricula etc. können unterschiedlichste Anstrengungen der Perspektivübernahme unternehmen, die unterschiedliche Erfolge nach sich ziehen werden. Plädiert man jedoch mit Verweis auf den Umgang mit Mehrdeutigkeiten und weiteren literaturprägenden Eigenschaften für mehr Sprachbetrachtungen im Literaturunterricht, wird diese versuchte Perspektivübernahme aufgrund der sprachlichen Heterogenität der Schülerschaft problematisch. Denn Lernende werden sich Abweichungen stets vor dem Hintergrund ihres eigenen Sprachverständnisses und ihrer eigenen Erwartungen gewahr werden. Fordert man für sprachbetrachtenden Literaturunterricht nun Reflexionen sprachlicher ‚Besonderheiten‘ oder ‚Auffälligkeiten‘ des Textes, so stellt sich die Frage, vor welcher sprachlichen Vergleichsfolie diese Kontrastierung stattfinden soll. Die Idee der Abweichung impliziert ja den Gegenbegriff einer Norm oder Regel (vgl. Anz 2010: 8). Diese wird aber selten explizit als solche benannt. Die Kenntnis darüber, welches sprachliche und oder literarische Register als Norm die Vergleichsfolie bieten soll, von der der literarische Text sich sprachlich abhebt, wird also oftmals stillschweigend vorausgesetzt. Ein solches Verfahren kann aber letztlich nur gelingen, wenn die entsprechende Sprach- oder Textnorm bereits beherrscht wird und somit ein gewisses (ggf. vorbegriffliches) Bewusstsein von der zu thematisierenden Abweichung besteht. Mehr noch: Je nach Text, Art und sprachlicher Ebene der Abweichung, werden im Literaturunterricht sogar sehr verschiedene sprachliche Normen als Kontrastfolien für Abweichungen funktionalisiert. Schon ein grober Durchgang durch das Spektrum literarischer Texteffekte zeigt, dass diese auf unterschiedliche Art und Weise von Sprach-

und Textmustern sowie Erwartungen abweichen.²⁹ Die Feststellung, an einer bestimmten Stelle würde mit bestimmten sprachlichen Konventionen oder Erwartungen gebrochen, ist also hochgradig abhängig vom Kontext des Erwartungsbruchs sowie den subjektiv erwarteten Normen.

Zudem ist die sprachliche Folie, vor der Abweichungen in literarischen Texten diskutiert werden, mindestens bildungssprachlich grundiert (vgl. Kap. IV.5). Denn die Diskussion dieser Abweichungen als schulische Anschlusskommunikation ist eine „bildungssprachliche Praktik“ (Morek/Heller 2012: 92). Eigentlich wäre somit von drei unterschiedlichen Sprachverwendungsweisen auszugehen: Der literarischen Sprache (1), der Vergleichsfolie der Leserin oder des Lesers (2) als je nach Sprachkompetenz, sozialer Zugehörigkeit usw. unterschiedlicher schulischer Umgangssprache in Kombination mit individuellen literatursprachlichen Erwartungen³⁰ und einer Bildungssprache (3) als Zielvarietät, in der die Ergebnisse der Deutung kommuniziert werden sollen. Es ist naheliegend, dass sich hierbei zwischen den einzelnen Varietäten Wechselwirkungen ergeben.³¹

Der Einwand, ein abweichungspoetisches Konzept „unterstelle eine Homogenität standardsprachlicher Normen, die der faktischen Pluralität und Heterogenität koexistierender schichten-, rollen- und regionalspezifischer Sprachen nicht entspreche“ (Anz 2010: 9), ist in der schulischen Praxis angesichts unterschiedlicher Erstsprachen und vor allem unterschiedlich ausgeprägter Sprach- und Registerkompetenzen daher umso durchschlagender: Schülerinnen und Schüler agieren sprachlich in unterschiedlichen sozialen Kontexten, unterschiedlichen Sprachen und unterschiedlichen Machtverhältnissen. Gerade wenn man also zugesteht, dass die Förderung von Bildungs- und Schriftsprachlichkeit im Laufe ihrer Sprachbildungskarriere für alle Lernenden relevant ist (vgl. Schneider/Baumert et al. 2012; Feilke 2011, 2012), kann nicht bereits als Vorbedingung von einer homogen bestehenden Normalsprache und entsprechenden normativen Erwartungen ausgegangen werden, deren poetische Durchbrechung dann sinnfällig wäre. Es stellt im Gegenteil eine Herausforderung an schulische Sprachvermittlung dar, dass Erwartungsabweichungen und sprachliche Vielgestaltigkeit eine Normalität sind, der gegenüber das schulische Konzept der ‚Standard-‘ und Bildungssprache erst etabliert werden muss. Erst

29 Bereits die Einteilung rhetorischer Figuren in Tropen, Klang- und Wortfiguren (vgl. so Klausnitzer 2012: 37) basiert im Kern auf einer Klassifikation von Abweichungen nach semantischen, phonetischen und lexikalisch-morphologischen Kriterien.

30 Von einer Art personalen ‚Normalsprache‘ zu sprechen, scheint angesichts der Heterogenität der Einsatzgebiete sprachlicher Register wenig sinnvoll.

31 Beispielsweise hofft ja die schulische Sprachbildung, dass Elemente der Bildungssprache in die individuelle Umgangssprache der Lernenden „einsickern“ (Habermas 1981: 340); weiterhin ist es auch bei literaturwissenschaftlichen Texten bisweilen zu beobachten, dass einzelne Formulierungen der eigentlich zu erklärenden oder zu deutenden Literatursprache des jeweiligen Texts (möglicherweise in Ermangelung passender Alternativen) in der Deutung übernommen werden.

vor und mit dieser Folie lassen sich die Leistungen sprachlicher Register sinnvoll vermitteln sowie im Literaturunterricht poetische Abweichungen feststellen und produktiv nutzen. Die für das Erkennen sprachlicher Abweichungen erforderliche Sprachbewusstheit kann also nicht ohne weiteres vorausgesetzt oder in ihrem Fehlen auf ungenaues Lesen zurückgeführt, sondern muss vielmehr durch sprachbetrachtende Lernprozesse geschult werden (vgl. Kap. IV.6).

Vor dem Hintergrund, dass Schule überhaupt erst in die Verwendung standard- und bildungssprachlicher Register einführen (vgl. Feilke 2012) und mit der Bildungssprache ein potenziell allen zugängliches sprachliches Register als „Ausbauvarietät“ (Ortner 2009: 2231) konstituieren soll, ergibt sich hier ein Zirkel, da abweichungspoetische Konzepte damit eine Leistung voraussetzen, die erfolgreicher (Deutsch-)Unterricht erst im Ergebnis produziert. Die naheliegende Konsequenz, zuerst standard- und bildungssprachliche Register im Sprachunterricht zu vermitteln und im nächsten Schritt zu deren Durchbrechung überzugehen, erscheint allerdings wenig gangbar. Denn Bildungssprache als *Ausbauvarietät* kann und soll dem normativ mit ihr verknüpften Ansinnen zufolge erst durch die Beschäftigung mit Bildungsgütern gelernt werden, zu denen im Literaturunterricht die dort behandelten und produzierten Texte zählen. Zudem würde diese Herangehensweise das Dilemma nur verschieben, da Standard- und Bildungssprache als Register erst schulisch erworben werden und sich damit von anderen erworbenen Registern der Schülerinnen und Schüler ebenso auf individuell verschiedene Art und Weise unterscheiden. Der Zugang zu bestimmten sprachlichen Ausdrucksweisen ergibt sich ja gerade durch die (implizite oder explizite) Kenntnis der Unterschiede zu anderen Ausdrucksweisen. Das Dilemma, dass die für Literaturbetrachtungen notwendige sprachliche Vergleichsfolie erst *mit* der Literaturbetrachtung entstehen kann, könnte daher eher auf einen graduellen unterrichtlichen Aushandlungsprozess verweisen: Eine vollständige Schülerorientierung würde literarästhetische textuelle Eigenschaften letztlich ebenso wie die bildungsadministrativ festgeschriebenen Kompetenzerwartungen zur Disposition stellen, eine ausschließliche Orientierung am Gegenstand hingegen führt Lernende nicht zum geforderten Ziel.

Es sollte nun nicht der Eindruck erweckt werden, das geschilderte Problem unterschiedlicher Auffassungen von Normalität und Abweichung in der Sprache könnte hier handstreichartig gelöst werden. Als didaktische Konsequenz lässt sich zunächst nur formulieren, dass die Norm, auf die ein Text abweichungspoetisch Bezug nimmt, den Lernenden, soweit möglich, verdeutlicht werden sollte.³² Sollen Abweichungen thematisiert werden, bildet diese Norm schließlich eine ebenso unentbehrliche Grundlage wie das interpretationsfähige Textweltmodell als Produkt des Leseprozesses. Dies kann durch explizites Benennen oder Elaborationen dieser Norm geschehen oder durch vergleichendes Lesen unterschiedlicher Texte, das die Differenzen entsprechend fokussiert

32 Hier sei auf Köster (2015) verwiesen, die die Prototypentheorie als „Weg [...] zur Didaktisierung von Gattungs- und Genrewissen“ diskutiert.

(Winkler 2007). Um für bestimmte literarische Abweichungen zu sensibilisieren, schlägt Spinner (2015b: 86) in einem methodischen Hinweis zudem vor, Schülerinnen und Schüler zum Vergleich mit einer „an der Normalsprache ausgerichteten Formulierung“ (ebd.: 87) zu konfrontieren und anschließend Unterschiede ausfindig zu machen. Obwohl diese Herangehensweise vielleicht nicht für alle poetischen Abweichungen nutzbar sein mag³³ und Anz (2010) wie oben dargelegt mit guten Gründen die Existenz einer „Normalsprache“ bestreitet, kann ein solches Verfahren didaktisch durchaus produktiv sein und „Stildifferenzbewusstsein“ (Lütke 2014b: 241) anbahnen. Daran anknüpfend könnten Schülerinnen und Schüler auch umgekehrt selbst einen Text in ihre „Normalsprache“ umformulieren und so die unterschiedlichen Auffassungen von sprachlicher Normalität und Normativität entdecken. Eine weitere Herangehensweise stellen produktionsorientierte Stilübungen zum Herausstellen sprachlicher Besonderheiten einzelner Texte oder Figuren dar, bei denen dann das Ziel der Lernenden nicht im Feststellen von Abweichungen, sondern im möglichst ähnlichen Nachahmen eines Stils bestünde.

VI.2.3 Mehrdeutigkeiten zwischen Literaturwissenschaft und Linguistik

Bis hierher könnte man das dargestellte Verständnis von Erbens Argument (Erben 2003) wie folgt zusammenfassen: „Grammatische Kenntnisse“ wirken bei Interpretationen literarischer Texte insofern „unterstützend“, als dass sie es ermöglichen, „Mehrdeutigkeiten mancher Wörter und Konstruktionen“, also Polyvalenzen auf der Textoberfläche, zu „erkennen“ (ebd.: 68). Dabei erweisen sich aus didaktischer Perspektive insbesondere die heterogenen Konzepte von sprachlicher Normalität und Abweichung als problematisch.

Sprachbetrachtung und grammatisches Wissen sollen im Folgenden nichtsdestotrotz als eine Art Vermittlungsinstanz zwischen der (wie oben dargelegt) bei literarischen Texten notwendigerweise verstärkt subjektiven textuellen Kohärenzetahlung einerseits und dem intersubjektiven Erklärungs- und Begründungsanspruch der schulischen Interpretation andererseits verstanden werden. Der Beitrag der Sprachbetrachtung bestünde dann darin, Mehrdeutigkeiten auf der materiellen Textebene zunächst zu *erkennen*. Hierzu kann grammatisches Wissen bzw. dessen Aufbau im Grammatikunterricht zumindest sensibilisieren, was unter Schlagworten wie ‚Sprachreflexion‘, ‚Sprachbewusstsein‘ oder ‚Sprachthematisierung‘ ja auch Eingang in entsprechende grammatikdidaktische Konzepte gefunden hat (vgl. Neuland 2002: 6; Gornik/Gran-zow-Emden 2008). Was Erben (2003) nicht explizit beschreibt, aber praktiziert, ist die terminologische Klassifizierung der erkannten Mehrdeutigkeiten. Bei der Durchsicht der von Erben präsentierten Beispiele (vgl. ebd.: 65) wird schnell deutlich, dass die entsprechenden Klassifikationen keinen grammatischen Selbstzweck darstellen, sondern die *terminologische Handhabe* bilden,

33 Bestimmte Texte zeichnen sich ja gerade dadurch aus, dass sie sich einer „an der Normalsprache ausgerichteten“ Reformulierung entziehen.

mit deren Hilfe die unterschiedlichen Verstehensmöglichkeiten erst *benennbar* werden und sich somit auch *differenzieren* lassen.³⁴

Nach Jannidis (2003: 308) ist eine Äußerung mehrdeutig, „wenn sie eine begrenzte Anzahl unterschiedlicher Bedeutungen aufweist, die sich deutlich voneinander abgrenzen lassen“. Bei entsprechendem Einsatz, so könnte man Erben (2003) hier also ergänzen, können sprachlich-grammatische Kenntnisse zur eindeutigeren Abgrenzung der Bedeutungen mehrdeutiger Textstellen dienen und so der geforderten Nachvollziehbarkeit (vgl. Weimar 2002: 115) des in einer Interpretation angegebenen Verständnisses zuträglich sein. Diese Abgrenzungen verschiedener Bedeutungsmöglichkeiten konzeptuell und terminologisch trennscharf zu vollziehen und die einzelnen Elemente auch begrifflich voneinander zu unterscheiden, ist dabei eine besondere (und innerhalb der traditionellen Bezugswissenschaften der Literaturwissenschaft vielleicht einzigartige) Fähigkeit, die mit sprachlich-grammatischem Wissen erworben wird bzw. erworben werden kann. Der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit kommt hier ein zentraler Unterschied zwischen Literatur- und Sprachwissenschaft zugute. Denn linguistische und vor allem grammatische Theoriebildung streben, was Sachlogik und Wissenschaftsverständnis betrifft, dem eigenen Bekunden zufolge an, sprachliche Sachverhalte nach festgelegten Regeln möglichst eindeutig und präzise bestimmten Begriffen zuzuordnen³⁵ und beinhalten damit notwendigerweise finite Zuordnungen und eindeutige Definitionen. Thümmel (2010: 249) zufolge ist eine Grammatiktheorie gar „im günstigen Fall axiomatisiert, d. h. liegt in mathematisierter Form vor“. Dass die schulgrammatische Terminologie vielfach sowohl fachlich als auch aus sprachdidaktischer Perspektive für ihre Unzulänglichkeiten kritisiert wurde (vgl. Granzow-Emden 2013; Müller 2006), tut diesen Ambitionen keinen Abbruch; die Kritik bezieht sich ja gerade auf Mängel, die dem eigenen Präzisions- und Eindeutigkeitsanspruch zuwiderlaufen. Im Gegensatz zum Literaturunterricht, der sich vielfach gegen die Kritik von angeblicher Willkür, Beliebigkeit und allzu großer Subjektivität zur Wehr setzen musste (vgl. hierzu Zabka 1999), findet sich in vielen systematischen Grammatiken spätestens seit Chomsky also ein nachgerade mathematisch-naturwissenschaftlicher Objektivitätsanspruch.³⁶

Integriert man metasprachliche Überlegungen in Literaturunterricht, lautet die Herausforderung somit, diesen Objektivitätsanspruch im Sinne der Herstellung intersubjektiver Nachvollziehbarkeit als *Hilfsfunktion* so zu implementieren, dass dabei der Primat des literarischen Textes nicht aus der Hand gegeben wird. Denn auf literaturwissenschaftlicher Seite ist man allzu objektiven Verfahren gegenüber traditionell eher kritisch eingestellt. Bereits Szondi grenzt die

34 Die didaktische Frage, welcher Grad an Genauigkeit bei der Beschreibung erforderlich ist, und ob verschiedene Bedeutungen nicht auch ohne große terminologische Anstrengungen voneinander zu unterscheiden sein könnten, wird in Kapitel VI.4 angegangen.

35 Vgl. zu diesem Anspruch bspw. Chomsky (1973: 15); Eisenberg (1994: 18) sowie aus historisch-kritischer Perspektive Foucault (1995: 124).

36 Damit sei allerdings weder die Sinnhaftigkeit dieses Anspruchs bewertet, noch gesagt, dass dieser stets zur Gänze eingelöst wird.

Literaturwissenschaft gegenüber naturwissenschaftlichen Paradigmen wie folgt ab:

Es gehört zu den Prinzipien der Naturwissenschaften, [...] daß sie nicht einzelne Erscheinungen verstehen, sondern allgemeine Gesetze erkennen und die Erscheinungen daraus erklären wollen. Darum wird hier das Unicum, das Beispiellose, sei's als Abnormität verstanden, die als solche noch auf die Norm verweist, sei's als Wunder, als Durchbrechung der Gesetzlichkeit, wovor die Naturwissenschaft dann die Waffen streckt. (Szondi 1989: 273)

Dem Verstehen eines literarischen Textes kommt es aber genau auf das Verstehen eines solchen „Unicums“ an. Andere Wissensdomänen dem Primat des literarischen Textes vorzuziehen hieße dabei, so wiederum Zabka, die Zweck-Mittel-Relation umzukehren:

Epochen-, Autoren- und Gattungskonzepte sowie das Kontextwissen über sozialhistorische, ideengeschichtliche und andere Entstehungsbedingungen [sind] nicht der primäre Erkenntnisgegenstand, sondern ein wichtiges Mittel zum Zweck, und dieser Zweck ist die Erkenntnis dessen, was das einzelne Kunstprodukt als einen besonderen Ausdruck eines besonderen Inhalts kennzeichnet. (Zabka 2015: 144)

Die Gefahr besteht nun unbestreitbar darin, sprachliche Analysen mit Erbens Argument allzu nahtlos in diese Reihe verschiedener Bereiche von Kontextwissen einzuordnen. Regelwissen und eindeutige Zuschreibungen (auch sprachlich-grammatische) sind aber ganz sicher keine Ziele literarischer Bildung und auch wer gattungspoetologisches oder literaturhistorisches Wissen als Regelwissen (im Sinne starrer Wenn-Dann-Zuschreibungen) verwendet, sitzt einem kategorialen Missverständnis über die Grundlagen dieses Wissens auf (vgl. Szondi 1989: 274ff.). Ziel kann es daher nicht sein, Texte in ihrer Beispielhaftigkeit für eine bestimmte Gattung oder Epoche zu klassifizieren (vgl. Kämper-van den Boogaart 2014c: 151), sondern sie in ihrer Besonderheit zu erkennen: „Denn Texte geben sich als Individuen, nicht als Exemplare“ (Szondi 1989: 274).

Dieses bekannt gewordene Diktum Szondis dient trotz seiner eindeutig literaturwissenschaftlichen und nicht didaktischen Programmatik auch Bredel/Pieper (2015: 289 ff.) als eine Art Kulminationspunkt der „Grenzen der Integration“ (ebd.: 289) von Sprach- und Literaturunterricht:

Wird die Literatur als Ausgangspunkt für die Sprachbetrachtung genutzt, leistet dies zunächst die wichtige Funktion der Verfremdung des Vertrauten und erzeugt Sprachaufmerksamkeit. Die am individuellen Einzelfall gewonnenen Erkenntnisse müssen jedoch in einer weiterführenden Generalisierung entindividualisiert werden, um als Exemplare für grammatische Strukturen oder Muster wahrgenommen werden zu können. Darüber hinaus muss die entsprechende sprachliche Struktur von ihrem ungewöhnlichen und überraschenden Gebrauch gelöst und auf Fälle des gewöhnlichen Sprachgebrauchs zurückgeführt werden, um zu einer tragfähigen Generalisierung zu gelangen.

Werden umgekehrt sprachliche Mittel eines literarischen Textes für die Literaturbetrachtung genutzt, muss ihre individuelle Verwendung wahrgenommen werden und gerade nicht ihr herkömmlicher Gebrauch. Das Betrachten von Sprache in literarischen Texten erfordert also eine Entgeneralisierung des sprachlichen Wissens, um die besondere Gebrauchsweise sprachlicher Zeichen im konkreten Text entdecken und interpretieren zu können. (ebd.: 289f.)

Eine „sprachliche Struktur von ihrem ungewöhnlichen [...] Gebrauch“ zu lösen und auf andere, gewöhnlichere Fälle zurückzuführen, stellt genau die Tätigkeit dar, die Bredel (2013: 24) „Dekontextualisierung“ nennt (vgl. Kap IV). Dass bei Literaturbetrachtungen sprachliches Wissen entgeneralisiert werden müsse, darf allerdings nicht so aufgefasst werden, als wäre die Kenntnis des ‚gewöhnlichen‘ Gebrauchs damit überflüssig. Vielmehr ermöglichen die Kenntnis und Beherrschung der (schriftlichen) Standardvarietät, wie oben dargestellt, erst eine Bewusstwerdung und Reflexion der eigenen Erwartungen, ohne die eine individuelle und außergewöhnliche ästhetische Sprachverwendung kaum wahrgenommen und beschrieben werden kann. Eine grammatische Beschreibung von Mehrdeutigkeiten oder anderen Abweichungen erfordert, dass das allgemeine Regelsystem der Grammatik auf Einzelfälle angewandt wird, die mit den Regeln dieses System brechen. Das Fazit von Bredel/Pieper (2015: 290 ff.) ließe sich also eher so auffassen, dass das entgeneralisierte Verstehen eines einzelnen individuellen Textes in einer bestimmten (von der Literaturwissenschaft sicherlich nicht unbeeinflussten) Auffassung von Literaturunterricht die Ziel-dimension darstellt und Generalisierungen dabei die Funktion von Hilfsmitteln zukommt, während sich dieser Auffassung zufolge dieses Zweck-Mittel-Verhältnis im Grammatikunterricht genau umkehrt. Unabhängig davon, ob man dieser Auffassung zustimmt oder nicht, zeigen diese Überlegungen sowie die dargestellten Probleme einer ausschließlich abweichungspoetischen Sichtweise, dass sich in der didaktisch relevanten Auseinandersetzung mit literarischen Texten die Konzepte von Individualisierung und Generalisierung nicht entgegenstehen müssen, sondern sich sogar ergänzen können.

Subsumiert man nun allerdings auch sprachliches Wissen unter Zabkas Kategorie „Mittel zum Zweck [der] Erkenntnis dessen, was das einzelne Kunstprodukt [...] kennzeichnet“ (Zabka 2015: 144), besteht insbesondere bei einem derart systematisierenden und schematisierenden Wissensbestand wie dem des Grammatikunterrichts erhöhte Gefahr, dass „Kunsterfahrung durch Kunstanalyse suspendiert wird und dies als wissenschaftlich gilt“ (ebd.: 139). Um einer allzu technizistisch-objektivierenden Ausgestaltung von Literaturunterricht zu begegnen, unterstreicht Zabka die subjektiven Grundlagen jeder literarischen Erfahrung:

[F]iktionale Texte [müssen] in der Vorstellung der Leserinnen und Leser inszeniert und ausgeschmückt werden [...], um überhaupt textsortenspezifisch angemessen rezipiert zu werden. Dieser mit Emotion und Wertungen verbundene Aneignungsprozess stellt die Gegenstände der Reflexion, der Analyse und der Interpretation überhaupt erst *her*. (ebd.: 137)

Allzu große Objektivität wäre in diesem Sinne also sogar erkenntnistheoretisch kontraproduktiv.³⁷ Sprachlich-grammatische Analysen können somit nur ein *objektivierendes Hilfsmittel* im subjektiv-intersubjektiven literarischen Verstehensprozess sein. Akzeptiert man allerdings diese Einschränkung, die ja letztlich ‚nur‘ bedeutet, die Ziele nicht mit den Mitteln zu verwechseln, dann sollte die reflexhafte Angst vor Übertreibung und übermäßig-unsachgemäßem Einsatz sprachlicher Analysen, die vor lauter Systematisierung literarische Texte in ihrer Literarizität für Schülerinnen und Schüler zerstören, nicht die Augen verschließen lassen vor den Möglichkeiten, die sich bei kluger didaktischer Handhabung und Erhalt der Zweck-Mittel-Relation eröffnen.³⁸ Denn als Chance bleibt festzuhalten, dass sich Literaturunterricht und Sprachbetrachtung hier insofern dialektisch ergänzen können, als dass der Anspruch der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit des Einen durch die objektivere (und damit Intersubjektivität erzeugende) Regelhaftigkeit des Anderen *unterstützt* werden kann. Eine regelgeleitete sprachliche Analyse von Mehrdeutigkeiten auf der Textoberfläche kann helfen, die verschiedenen möglichen Bedeutungen zu benennen und zu differenzieren und schließlich abzuwägen, welche Deutungen naheliegend, welche möglich und welche ausgeschlossen sind (vgl. Erben 2003: 68). Ohne die verschiedenen Verstehensmöglichkeiten darzulegen und voneinander zu unterscheiden (sei es nun mit oder ohne Verwendung grammatischer Begrifflichkeiten), würde die Interpretation mehrdeutiger Passagen eines literarischen Textes also dem – wohlgemerkt eigenen, literaturwissenschaftlich gestellten – Nachvollziehbarkeitsanspruch weit weniger genügen.

So ermöglicht eine sprachliche Analyse einen stärker kontrollierten Zugang zu Mehrdeutigkeiten auf der Ebene der Signifikanten eines literarischen Textes. Damit sei weder gesagt, dass eine sprachlich-grammatische Textanalyse sich in der regelgeleiteten Bestimmung der Mehrdeutigkeiten des infrage stehenden Textes vollkommen erschöpft, noch dass solche Regelsysteme in anderen Arten der Analyse überhaupt nicht vorkommen. Es geht vielmehr um eine Tendenz zu regelgeleiteten Zuschreibungen und dem Aufstellen möglichst umfassender Wenn-Dann-Regeln, die in Sprachwissenschaft und Grammatik stärker ist als in anderen möglichen Bezugswissenschaften.³⁹

37 Ähnlich wie Zabka (2015) äußert sich auf soziologischer Ebene schon Bourdieu ([1987] 2014: 68): „Distanziertheit, Interesselosigkeit, Gleichgültigkeit – ästhetische Theorie hat derart oft verkündet, sie allein ermöglichten, das Kunstwerk als das zu erkennen, was es wahrhaft sei, nämlich autonom, *selbstständig*, [...] daß am Ende in Vergessenheit gerät, daß sie tatsächlich bedeuten: sich nicht einzulassen, distanziert und gleichgültig zu bleiben, die Weigerung also, ‚sich einzubringen‘, (etwas) ernst zu nehmen“.

38 Die Erhaltung dieser Zweck-Mittel-Relation scheint jedoch nicht immer ganz leicht zu fallen. So beklagt Spinner (2013: 331) eine derartige Entwicklung beim handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht: „[P]roduktive [...] Tätigkeiten sind [...] Möglichkeiten für Lernaufgaben, die ihre Funktion für Kompetenzen haben, die über sie hinausgehen [...]. Wenn sie zu Kompetenzstandards erklärt werden (dies wollen ja die Bildungsstandards), dann entspricht dies nicht mehr der Funktion, die ihnen im Rahmen eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts zukommt“.

39 Vgl. auch das Lemma „Grammatik“ bei Bußmann (2002: 259).

Auf der anderen Seite ist die interpretatorische ‚Reichweite‘ sprachlicher Beschreibungen literarischer Texte in Bezug auf literaturwissenschaftliche Fragestellungen natürlich begrenzt. Erben will – und das ist das literaturwissenschaftliche Ziel – nachdem Mehrdeutigkeiten erkannt und die verschiedenen möglichen Bedeutungen gegeneinander abgegrenzt sind, „nach den wahrscheinlichen Inhalten und semantisch-syntaktischen Zuordnungen [...] fragen“ (ebd.). Hierzu ist grammatisches Wissen allein nicht ausreichend. An Erbens Beispielen ist leicht ersichtlich, dass zum Begründen von Lesarten wiederum sprachgeschichtliches, (literatur-)historisches und textexternes Wissen herangezogen und flexibel eingesetzt werden muss. Ein solches Abwägen von Lesarten, die argumentativ mehr oder minder gut abgesichert sind, ist aber nur möglich, weil zuvor eine entsprechende Klassifikations- und Differenzierungsleistung erbracht wurde. Und je begrifflich präziser diese Klassifikation und Differenzierung von Verstehensmöglichkeiten mehrdeutiger Textelemente und deren weiterer Implikationen ist, desto besser stehen auch die Chancen, in diesem Punkt wenn schon keine gute, so doch mindestens eine diskutabile und bewertbare Interpretation verfasst zu haben.

Hierin liegt der hohe Stellenwert der für Interpretationen geforderten Nachvollziehbarkeit: Sie bildet die Grundlage für Falsifikation von Fehlinterpretationen und ist somit nicht nur für Leistungsbewertungen, sondern auch kommunikativ unabdingbar. Mit Nachvollziehbarkeit ist dabei nicht Schlüssigkeit gemeint, also der Anspruch, dass die interpretativen Konklusionen aus den Prämissen folgen. Es geht vielmehr um die Möglichkeit, diese Schlussfolgerungen am Text nachzuvollziehen, also um die Möglichkeit, das Wissen der Interpretation an den interpretierten Text rückzubinden und es somit für ihren Leser wieder „zur Erkenntnis werden“ zu lassen (Szondi 1989: 266). Eine nachvollziehbare Interpretation kann also trotzdem falsch sein, sich also mit Eco (1992: 49) als „Vermutung über die *intentio operis*“ nicht „an der Kongruenz des Textes bewähren“ (ebd.) oder von einer anderen Textstelle infrage gestellt werden (vgl. ebd.: 48). Nachvollziehbarkeit ist kein Kriterium für die ‚Richtigkeit‘ einer Interpretation. Der Vorteil einer in diesem Sinne nachvollziehbaren Interpretation besteht vielmehr in der sozusagen Popper’schen Tugend (vgl. Popper 2005: 16–19), dass sie überhaupt falsifiziert werden kann. Eine in diesem Sinne nicht-nachvollziehbare Interpretation besteht letztlich nur aus einer Anzahl von Sätzen, die zwar in sich kohärent sein können, aber nicht falsifizierbar sind.⁴⁰ Als pointierter Impuls mag eine nicht-nachvollziehbare Interpretation didaktisch durchaus sinnvoll, diskussionsanregend und somit förderlich sein. Das macht sie aber noch nicht zur didaktischen Zielgröße, wenn es um bewertbare Produkte von Interpretationen gehen soll. Ziel schulischer Interpretationspraxis sollten im Gegenteil – schon weil Bewertungen von Interpretationen Teile schulischer Selektionsentscheidungen sind – soweit als möglich nachvollzieh-

40 Der mittelalterlichen Scholastik galt bspw. der Satz „Die Anzahl der Sterne am Himmel ist gerade“ als nicht falsifizierbar.

bare Interpretationen sein oder zumindest solche, die eher spekulative Teile auch deutlich als solche kennzeichnen.

Nun sollte man sich von sprachlichen Analysen allerdings auch nicht zu viel versprechen: Sie sind nicht die einzigen Elemente, die eine Interpretation nachvollziehbar und diskutierbar machen und auch eine nachvollziehbare Interpretation ist zunächst noch nicht per se gut, sondern (s. o.) eben nur falsifizierbar. Zudem stellt Nachvollziehbarkeit wohl eher ein kontinuierliches als ein streng dichotomes Kriterium dar.⁴¹ Da sprachliche Analysen aber aufgrund der dargestellten Verwurzelung in der Linguistik vergleichsweise hohe Chancen haben, nachvollziehbar zu sein, sollte man ihre Rolle zumindest in (auch) normativ besetzten Kontexten wie dem schulischen nicht unterschätzen. Es kann vor diesem Hintergrund jedoch nicht geleugnet werden, dass der Nachvollziehbarkeitsanspruch Interpretationen, die ja immer auch Ausdruck subjektiven Verstehens sind, für ihre Normierung ebnet. Der Nachvollziehbarkeitsanspruch selbst ist (ähnlich dem Popper'schen Falsifikationismus, vgl. ebd.: 14) ein *normativer* Anspruch, der aus der bildungspolitisch nicht unkritischen Ambition erwächst, Interpretationen zu bewerten. Nachvollziehbarkeit zu fordern ist also eine normative Entscheidung, die sich auch nicht analytisch aus dem Begriff der Interpretation ableiten lässt. Es sollte allerdings ebenso klar sein, dass ein für schulische Selektionsentscheidungen nutzbares Modell von Interpretation schwerlich ohne normative Elemente auskommen kann.

Sprachbetrachtungen zu nutzen, um Mehrdeutigkeiten zu disambiguieren, bedeutet zusammengefasst also, sie in einer *Koordinationsfunktion* zu nutzen, die zwischen dem *subjektiven* Textverstehen (Kohärenzetaablierung) und dem *intersubjektiven* Nachvollziehbarkeitsanspruch des Interpretationstextes vermittelt und jene für schulische Bewertung und Kritikfähigkeit maßgebliche Nachvollziehbarkeit (ko-)konstituiert, ohne die jede Interpretation nur den Ausdruck subjektiven Textverstehens darstellen würde.

VI.3 Unklarheiten auf der Textoberfläche

Versuchte man, das im letzten Kapitel untersuchte Argument gleichsam auszuweiten, so könnte man folgern, dass sprachlich-grammatische Analysen sich besonders dann eignen, wenn schon die Kohärenzetaablierung aufgrund von Merkmalen der sprachlichen Oberfläche schwerfällt und die Leserin oder der Leser zunächst zu fragen geneigt ist: „Was bedeuten die Wörter und Sätze, aus denen der Originaltext besteht?“ (Hermerén [1983] 2008: 260). Hermerén schlägt dies als „Grundfrage“ (ebd.) von Interpretationstypen vor, die er *linguistisch (semantisch)* nennt, und die sich mit Texten auseinandersetzen, die „beschädigt [...] oder kryptisch [...]“ (ebd.: 259) sind und daher zunächst rekonstruiert werden müssen, bevor sie „auf der Grundlage syntaktischer und

41 Analog spricht Popper von Graden von Falsifizierbarkeit (vgl. Popper 2005: 90).

semantischer Regeln“ (ebd.: 260) interpretiert werden können. Da im Deutschunterricht Texte höchst selten wirklich aus einem beschädigten Original rekonstruiert werden müssen, konzentrieren wir uns im Folgenden auf kryptische Texte. Denn auch wenn das von Hermerén vorgeschlagene Vorgehen, „das, was interpretiert werden soll, zu übersetzen oder zu paraphrasieren“ (ebd.) gegenüber dem Begriffspaar Interpretation-Analyse einige Missverständnisse bereithalten könnte und die theoretischen wie praktischen Schwierigkeiten der Paraphrasierung beispielsweise lyrischer Texte übergeht, ist die vorgeschlagene „Grundfrage“ vor allem im didaktischen Kontext denkbar berechtigt. Wenn eine Interpretation Unklarheiten klären soll (vgl. Weimar 2002: 105) und bereits die Textoberfläche im Sinne der Kohärenzeta-blierung unklar ist, dann sollte sie bei der Textoberfläche anfangen (vgl. Weiss 1995b: 7). Mit Blick auf das vorangegangene Kapitel besteht der Unterschied zwischen Ambiguität und Unklarheit hierbei tendenziell darin, dass bei Ambiguitäten zwei oder mehr mögliche Bedeutungen eines Satzes, einer Textpassage oder eines Ganztextes unterschieden werden können, bei Unklarheiten eine kohärente und konkrete Bedeutungsbildung hingegen generell schwerfällt oder unmöglich ist.

Dies ist vor allem bei hermetischen Texten der Fall, weswegen die von Hermerén für „beschädigte oder kryptische Text[e]“ (Hermerén 2008: 259) vorgeschlagene Vorgehensweise im Folgenden versuchsweise auf hermetische Texte übertragen werden soll. In einem ersten Schritt werden daher zunächst einige Spezifika hermetischer Texte und ihrer Interpretation konturiert. Im Anschluss wird mit Köster (2008) und Kämper-van den Boogaart (2015) das literaturunterrichtliche Spannungsverhältnis nachvollzogen, das zwischen dem schulisch-institutionellen wie prinzipiell-hermeneutischen Druck, hermetische Texte oder Textpassagen zu verstehen einerseits und dem originär hermetischen Merkmal der Kommunikationsverweigerung andererseits besteht. Als didaktische Konsequenz schlägt Köster (2008: 254) ein mehrschrittiges Vorgehen sowie drei Postulate vor, deren letztes die „Nutzung von Sprachwissen zur Deskription [...] [hermetischer; T.L.] Gedichte“ fordert. Unter Rückgriff auf die kognitionspsychologische Problemlöseforschung wird dann zu klären sein, welcher Stellenwert diesem Postulat unter systematischer wie chronologischer Perspektive für die deutschunterrichtliche Beschäftigung mit hermetischen Texten oder Textpassagen beigemessen werden kann.

VI.3.1 Hermetische Texte im Deutschunterricht

Die Zuschreibung ‚hermetisch‘ akzentuiert unterschiedliche Facetten moderner und zeitgenössischer Poesie wie Selbstbezüglichkeit, Dunkelheit, Rätselhaftigkeit und „Verweigerung pragmatischer Kommunizierbarkeit“ (Fritz 2012: 190). Der Terminus wird in der Forschung jedoch sehr unterschiedlich verwendet und kann daher „als grob rubrizierender und orientierender, aber nicht bereits erklärender Begriff“, aufgefasst werden (Baßler 2010: 33). Die Relevanz von Unklarheiten auf der Textoberfläche für hermetische Dichtung betont besonders Jaeger (2013: 302), der Hermetik als „Begriff für die sprachliche Herausstel-

lung einer im Verstehensakt [...] nicht aufzulösenden Fremdheit“ versteht, die von einer letztlich anti-mimetischen Kunstauffassung herrührt (vgl. ebd.). Wie aber interpretiert man einen Text, zu dessen Wesensmerkmalen es gehört, sich einer kohärenten Bedeutungsbildung zu entziehen?⁴² In den entsprechenden Publikationen scheint hierzu ein gewisser Konsens zu bestehen, die Aufgabe von Interpretationen sei es, jene Texte gerade in ihrer markanten Kommunikationsverweigerung darzustellen und Nicht-Verstehbares nicht zu enträtseln (vgl. Fritz 2012: 190), Komplexität also nicht „aufzulösen“, sondern im Verlauf der Interpretation „zu demonstrieren“ (Horch 2012: 253).

Der Unterschied zwischen *Komplexitätsauflösung* und *Komplexitätsdemonstration* (vgl. Köster 2008: 254) besteht hierbei darin, dass komplexitätsauflösende Interpretationen einen hermetischen Text nicht nur gegenstands-inadäquat vereinfachen, sondern auch, wie Szondi ausführt, „dem Gedicht dessen entschlüsseltes Bild an die Seite [...] stellen“ (Szondi 1989: 266). Will man dem interpretierten Werk aber nicht einen seiner markantesten Wesenszüge nehmen, muss ein hermetischer Text auch *in der Interpretation hermetisch* bleiben. Ein hermetisches Gedicht muss daher, so Szondi, „als verschlüsseltes verstanden werden, weil es nur als solches das Gedicht ist, das es ist“ (ebd.). Konfrontiert mit einem hermetischen Text, stellt eine komplexitätsdemonstrierende Interpretation somit gleichsam die einzige angemessene Möglichkeit dar. Einen per definitionem mit „nicht aufzulösende[r] Fremdheit“ (Jaeger 2013: 302) durchzogenen Text dennoch vollständig aufzulösen, hieße schließlich, ihn *in seiner Nicht-Verstehbarkeit nicht zu verstehen*, dem Text also nicht gerecht zu werden, dessen unauflösbare Fremdheiten schlicht übersehen oder ignoriert zu haben (vgl. Szondi 1989: 265).⁴³ Positiv gewendet ist durch komplexitätsdemonstrierendes literarisches Verstehen

der Rätselcharakter nicht ausgelöscht. [...] Verstehen im obersten Sinn, die Auflösung des Rätselcharakters, die ihn zugleich erhält, hängt an der Vergeistigung von Kunst und künstlerischer Erfahrung, deren erstes Medium die Imagination ist. Aber die Vergeistigung der Kunst nähert ihrem Rätselcharakter sich nicht

42 Da Interpretierende stets nur anhand eigener Verstehensversuche beurteilen können, ob ein Text für sie verstehbar ist oder nicht, und gleichzeitig nicht absehbar ist, wie ein solches ja selbst bereits interpretatives Ergebnis zweifelsfrei nachgewiesen werden könnte, droht hier ein Zirkelschluss bezüglich der Zuschreibung ‚hermetisch‘. Im Folgenden sei der Begriff ‚hermetisch‘ daher bereits als Ergebnis hermeneutischer Anstrengung verstanden, deren Erfolglosigkeit den Schluss der Nicht-Verstehbarkeit zulassen (aber niemals erzwingen können). Für den Deutschunterricht übernimmt die Macht der Institution Schule die Setzung, der entsprechende Text sei hermetisch, bietet damit einen Ausweg aus dem genannten Zirkel, muss Schülerinnen und Schülern den Text dann aber auch *als hermetischen* präsentieren (vgl. dazu Köster 2008: 254).

43 Man kann dabei natürlich unterstellen, dass es keine vollständig unverständlichen Texte gibt, oder problematisieren, was ‚vollständig unverständlich‘ im hier infrage stehenden Sinne eigentlich bedeuten soll. Die Bezeichnung ‚hermetisch‘ bezieht sich jedoch als auch graduelles Merkmal auf poetische *Texte* oder *Textteile* sowie deren ästhetische Strategien und weniger auf lesepsychologische Aspekte.

durch begriffliche Erklärung unmittelbar, sondern indem sie den Rätselcharakter konkretisiert. Das Rätsel lösen ist soviel wie den Grund seiner Unlösbarkeit angeben. (Adorno 1973: 185)

Akzeptiert man diese Argumentation, muss die eingangs genannte „Grundfrage“ (Hermerén 2008: 260) linguistischer Interpretationen abgewandelt werden. Es kann (auch im Literaturunterricht) nicht mehr darum gehen, herauszufinden, was die „Wörter und Sätze, aus denen der Originaltext besteht“ (ebd.) bedeuten, sondern darum, Nichtverstehbarkeit und Sinnverweigerung aufzuzeigen und gegebenenfalls zu demonstrieren, in welcher Form tradierte Interpretationsmuster fehlgehen und Fragen, die der Text aufwirft, unbeantwortet bleiben (vgl. Köster 2008: 253).

Genau hierin liegt aber ein scharfer Bruch zu schulisch ansonsten üblichen Praktiken und Überzeugungen. Aufgrund des „alles schulische Lernen kennzeichnenden Sinnpostulat[s]“ (ebd.: 247) sind Schülerinnen und Schüler es zunächst gewohnt, dass die erwartete Leistung (besonders bei einem unspezifischen Interpretationsauftrag) darin besteht, den ihnen vorgelegten Text zu *verstehen* sowie ferner interpretierend den verstandenen Signifikaten begründet weitere Bedeutungen zuzuweisen (vgl. Kap. V.2) und dies möglichst elaboriert und vollständig kundzutun. Dabei kommt, wie Kämper-van den Boogaart (2015) herausstellt, das hermeneutische Billigkeitspostulat sozusagen erschwerend hinzu, indem es fordert, zunächst „von der Vollkommenheit der gesetzten Zeichen auszugehen“ (ebd.: 391). Dies impliziert, so Kämper-van den Boogaart weiter, in einer Art übertragender Applikation der Grice'schen Maximen (vgl. Grice [1975] 1993) auf die Rezeption ästhetischer Werke,

- die Klugheit des Autors vorauszusetzen, seine Zeichen zweckrational zu setzen;
- von der Konsistenz des Textes auszugehen, mithin textinterne Widersprüchlichkeiten erst einmal auszuschließen;
- darauf zu setzen, dass der Autor die Verstehbarkeit seines Werks intendiere;
- anzunehmen, dass der Verfasser nur das für wahr halte, was wahr sei;
- in Anschlag zu bringen, dass der Autor nur Gutes wolle. (Kämper-van den Boogaart 2015: 391)

Da besonders hermetische Texte sich aber dadurch auszeichnen, dass sie eben nicht im engeren Sinne auf Verstehbarkeit, Konsistenz und eine Abbildrelation zur Welt abzielen, konfliktieren jene Maximen mit der „Macht der Institution“ (ebd.: 395) Schule, welche aus Sicht der Lernenden stets für die Qualität eines Textes und die Lösbarkeit der Verstehensaufgabe bürgt (vgl. ebd.). Kämper-van den Boogaart, der zunächst literaturtheoretisch, dann didaktisch die Problematik „unverständlicher oder uneindeutig verständlicher Textstellen“ (ebd.: 396) beleuchtet, wie auch Köster, die den literaturdidaktischen Umgang mit dem Spannungsfeld zwischen Hermetik und Offensichtlichkeit in den Blick nimmt, kommen zu vergleichbaren Schlussfolgerungen: Schülerinnen und Schüler reagieren bei (für sie oder generell) unverständlichen Texten oder Textpassagen allzu oft „karitativ“ (ebd.: 392), versuchen also Sinn zu ‚retten‘, was, wie Kö-

ster (2008) anhand dreier Schülertexte zeigt, oftmals in einer unangebrachten „Auflösung [...] und [...] Reduktion“ (ebd.: 247) der poetischen Komplexität mündet. Dass die literaturunterrichtliche Aufgabe, einen Text zu verstehen und ihm Bedeutung(en) zuzuschreiben in bestimmten Fällen nicht gelöst werden kann, weil sie schon auf der Ebene der Kohärenzetaablierung durch bestimmte textuelle Strategien zum Scheitern verurteilt ist, ist also deutschunterrichtlich viel zu wenig vorgesehen.⁴⁴

Warum dann aber die deutschunterrichtliche Beschäftigung mit hermetischen Texten, wenn die Verstehensbemühungen am Ende doch ins Leere laufen müssen? Köster (2008: 254) zufolge lässt sich die Thematisierung hermetischer Texte didaktisch vor diesem Hintergrund nur dann rechtfertigen, wenn man die Nichtverstehbarkeit und Komplexität solcher Texte explizit zum literaturunterrichtlichen „Erkenntnisgegenstand“ macht, also den von Szondi und anderen (s. o.) vorgeschlagenen Weg beschreitet. Hierzu gelte es, „den Blick zu schärfen für den Unterschied zwischen Komplexitäts*auflösung* und Komplexitäts*demonstration*.“ Köster schlägt vor, diesen Unterschied mit Lernenden zunächst an deren eigenen Interpretationstexten zu erarbeiten und „Textprobleme“ (ebd.) aufzudecken. „Das bedeutet auch: Fragen an den Ausgangstext formulieren lassen. Dann in einem nächsten Schritt: Komplexität demonstrieren lassen. Das heißt: erst Deskription trainieren, dann interpretieren“ (ebd.). Hierzu legt Köster drei didaktische Postulate vor:

1. Optimierung der Textwahrnehmung
2. Erwerb von Wissen über Sinnverweigerungsstrategien bestimmter Gedichte
3. Nutzung von Sprachwissen zur Deskription der Gedichte. (ebd.)

Doch wie genau soll man sich die sprachliche Deskription eines hermetischen Textes didaktisch vorstellen? Angesichts des von Köster vorgeschlagenen Vorgehens und der formulierten Postulate liegt es hier nahe, den Standard „Verstehensbarrieren identifizieren und zum Anlass eines textnahen Lesens nehmen“ (KMK 2012b: 18) zum Ausgangspunkt zu nehmen. Sowohl dieser Standard als auch Kösters Vorschlag implizieren jedoch einen didaktischen und kognitiven Ablauf. Verstehensbarrieren müssen zunächst wahrgenommen und identifiziert werden (1), bevor sich eine textnahe Lektüre genauer mit den entsprechenden Passagen beschäftigen kann (2). Erst auf Grundlage der so zutage geförderten Fragen und Verständnisschwierigkeiten kann eine sprachliche Beschreibung der poetischen Komplexität (3) ihren Ausgang nehmen. Kurz: Was sprachlich zu beschreiben ist, muss zuvor identifiziert und inhaltlich vorbestimmt werden, um überhaupt die Möglichkeitsbedingungen für eine zielführende Deskription zu schaffen.

44 Im Mathematikunterricht hingegen ist das Ergebnis, dass eine Gleichung keine oder unendlich viele Lösungen hat, ab einer bestimmten Klassenstufe durchaus an der Tagesordnung. Auch hier bestehen die von Schülerinnen und Schülern verlangten Arbeitsschritte dann darin, aufzuzeigen, warum dies so ist.

DER AUFRUF

Mein Leben:

ein Guckkasten mit kleinen Landschaften

gemächlichen Menschen

vorüberziehenden Tieren

5 wohl bekannten wiederkehrenden Szenerien

plötzlich aufgerufen bei meinem Namen

steh ich nicht länger im windstillen Panorama

mit den bunten schimmernden Bildern

sondern drehe mich wie ein schrecklich

10 glühendes Rad

einen steilen Abhang hinunter

aller Tabus und Träume von gestern entledigt

auf ein fremdes bewegtes Ziel gesetzt:

ohne Wahl

15 aber mit ungeduldigem Herzen

(Mayröcker 2004)

Beobachtungen, Verstehensbarrieren und Fragen, die sich dementsprechend an den Text stellen würden, wären hier beispielsweise:

- (1) *Wie lässt sich der Doppelpunkt in Z. 1 verstehen?*
- (2) *Schaut das lyrische Ich in den „Guckkasten“ (Z. 2) hinein oder ist es Teil der dort ausgestellten „Szenerien“ (Z. 5), wie es die Rede vom „windstillen Panorama“ in Z. 6f. nahelegt?*
- (3) *Wie sind die Metaphern vom „Guckkasten“ (Z. 2) und vom „schrecklich/ glühende[n] Rad“ (Z. 9f.) zu verstehen?*
- (4) *Was bedeutet der steile Abhang, den dieses Rad in dem Vergleich in Strophe III hinunterrollt?*
- (5) *Von wem wird das lyrische Ich aufgerufen?*
- (6) *Welcher Tabus und Träume ist das lyrische Ich nach dem mysteriösen Aufruf „entledigt“ (Z. 12) und warum stehen diese beiden Worte alliterierend nebeneinander, obwohl sie doch eher gegensätzliche Konnotationen aufweisen?*
- (7) *Was bedeutet es, dass das lyrische Ich nun „auf ein fremdes bewegtes Ziel gesetzt“ ist (Z. 13)? Lässt sich „gesetzt“ hier im Sinne von ‚(auf ein Ziel) angesetzt‘ verstehen?*
- (8) *In welcher Beziehung stehen die letzten beiden Zeilen zum Vorangegangenen angesichts des Doppelpunkts am Ende von Z. 13?⁴⁵*

Solche Fragen, wie sie auch Schülerinnen und Schüler bei der Begegnung mit dem Gedicht formulieren könnten, benennen nicht nur textnah Verstehensbarrieren, wie es ein erster Schritt im Sinne der Bildungsstandards erfordern würde,

⁴⁵ Die Nummerierung dient einzig der Übersichtlichkeit und ist grob an der Versfolge des Gedichts orientiert.

sondern sind gleichzeitig auch erste Strukturierungsoperationen und zeigen somit Möglichkeiten für das weitere Vorgehen auf. Insofern stellen bereits solche zunächst assoziativ wirkenden Fragen einen ersten Schritt im Sinne des zitierten Bildungsstandards dar, und somit eine Leistung, die es als grundlegend zu honorieren und zu üben gilt. Das „Wissen über Sinnverweigerungsstrategien bestimmter Gedichte“ (Köster 2008: 254) hält dabei im zweiten Schritt unter anderem die Gewissheit bereit, dass nicht alle der oben gestellten Fragen geklärt werden können und viele wohl auch nach eingehender Beschäftigung mit dem Text letztlich offen bleiben müssen. Das bedeutet jedoch nicht, dass die Fragen selbst irrelevant sind. Die ästhetische Dialektik, die hermetischen Texten innewohnt und die auch für das literarische Verstehen in der Schule nicht geringgeschätzt werden sollte, liegt darin, dass Irritation, Verwirrung und Unverständlichkeit, *gerade weil sie nicht aufgelöst werden können*, ein ästhetisches Mittel dieser Texte darstellen. Irritation ist also ein zentrales ästhetisches Rezeptionsmerkmal.

Auf Basis der oben formulierten Fragen lässt sich bereits vorsichtig annehmen, dass die Metaphern des Guckkastens sowie des Rades und der titelgebende Aufruf für das Gedicht wichtig erscheinen. Die in ihren Bezügen unklaren Doppelpunkte scheinen ebenfalls eine gewisse Relevanz zu haben, zumal sie die einzigen Interpunktionszeichen des Gedichts sind.

Ähnlich wie oben versucht skizziert nun auch Köster zu Beginn ihres Aufsatzes die inhaltliche Struktur des Gedichtes – freilich ohne den Zwischenschritt der Fragen und Beobachtungen und noch vor aller didaktischer und literaturwissenschaftlicher Problematisierung – und benennt drei wesentliche Komponenten: „Der Plot ist reduziert auf ein Gerüst aus Ausgangssituation, plötzlichem Aufruf und dessen Folgen. Das macht seine Abstraktheit aus. Konkret wird der Text in den Bildern“ (ebd.: 246). Auch wenn die von Köster „konkret“ genannten Bilder zumindest *prima facie* ebenfalls nicht unbedingt leicht verständlich wirken, wird hier ein entscheidender erster Schritt in Richtung der Lösung des Verstehensproblems geboten, das dieses Gedicht aufgibt. Der Text wird in eine dreiteilige Struktur eingeteilt, die aus „Ausgangssituation, [...] Aufruf und dessen Folgen“ besteht. Dass solche Strukturierungsoperationen für das weitere Vorgehen zentral sind, zeigt auch ein Blick in die Problemlöseforschung, der die Relevanz von Strukturierungsoperationen bzw. dem Identifizieren von „Verstehensbarrieren“ (KMK 2012b: 18) noch einmal unterstreichen wird.

VI.3.2 Inhaltliche Prästrukturierung von Verstehensbarrieren als erster Schritt der Problemlösung

Betrachtet man das Vorgehen im Prozess des literarischen Textverstehens, wie von Lessing-Satari (2015) vorgeschlagen, als Prozess des Problemlösens, so lässt sich dieses als ‚dialektisches Problemlösen‘ spezifizieren. Dialektisches Problemlösen zeichnet sich dadurch aus, dass Zielzustand und mögliche Operationen unbekannt sind (vgl. ebd.: 74) und „Ziel und Kriterien zur Beurteilung

der Zielerreichung [...] erst *während* des Lösungsprozesses konturiert“ werden (ebd.: 77). Der Prozess der dialektischen Problemlösung

setzt sich aus mehreren komplexen, sich teilweise überlagernden interagierenden Prozessen zusammen: die Problemdefinition [...], die Konstruktion des Endzustandes [...] und die Entwicklung von Kriterien zur Beurteilung des Zielzustandes. (ebd.: 76)

Für das literarische Verstehen im Allgemeinen und den Standard „Verstehensbarrieren identifizieren und sie zum Anlass eines textnahen Lesens nehmen“ (KMK 2012b: 18) sind die oben skizzierten Fragen an den Text somit nicht nur als ästhetisch evozierte Ausdrücke von Nicht-Verstehen relevant: Je konkreter die Fragen gestellt sind, desto stärker wird ein Zielzustand *präkonstruiert* und *konkretisiert*, da bereits die Fragen selbst Möglichkeiten der Beantwortung eingrenzen und vorwegnehmen, den Gegenstand strukturieren und einen ersten Verständnishorizont artikulieren.⁴⁶ Fragen an den Text sind somit – selbst wenn sie sich im Nachhinein als unlösbar oder irrelevant erweisen – Ausdruck von Verstehen und sollten daher didaktisch in ihrem Strukturierungs- und Verstehenspotential nicht unterschätzt werden.

In einem weiteren (etwas radikaleren) Schritt, könnte man hier sogar argumentieren, dass die *Problemlösung*, also das literarische Verstehen, bei hermetischen Texten bereits in einer adäquaten, konkreten und strukturierenden *Problemdefinition besteht*. Denn wenn ein Text (oder Textteile) nicht oder nicht vollständig verstehbar ist, kann es wie oben gezeigt nur darum gehen, „Verstehensbarrieren“, Komplexität und Vieldeutigkeit genauer zu beschreiben. Das ist aber nichts anderes als eine Problemdefinition in dem speziellen Sinne, dass in der Beschreibung des Problems zugleich der „Grund seiner Unlösbarkeit“ (Adorno 1973: 185) angegeben wird. Die im Modell der Problemlöseforschung auf die Problemdefinition folgenden Komponenten ‚Konstruktion des Endzustandes‘ und ‚Kriterien zur Beurteilung des Zielzustandes‘ (vgl. Lessing-Satari 2015: 76f.) gehen hier bereits in der Beschreibung der Verstehensbarrieren auf. Versteht man mit Köster (2008: 254) Komplexitätsdemonstration im Umgang mit hermetischen Texten als didaktisches Ziel, so wäre das Problem des literarischen Verstehens eines solchen Textes folglich dann gelöst, wenn dessen Komplexität sowie komplexitätsgenerierende Merkmale angemessen beschrieben und konkretisiert sind und Gründe für diese Komplexität und Bedeutungsvielfalt dargelegt wurden. Die Probleme des Verstehens darzustellen, also das, was im Jargon der Problemlöseforschung ‚Problemdefinition‘ genannt wird, erscheint als eigenständige, ja hauptsächliche Aufgabe beim Umgang mit hermetischen Texten: „The real problem-solving activity involved with solving ill-

46 Dieses als *Frageparadox (Paradox of Inquiry)* bekannt gewordene Problem findet sich bereits in den sokratischen Dialogen. Sokrates' Gesprächspartner Menon (Platon 2004) wirft das Paradox auf, auf welche Weise ein vollständig unwissender Fragender (wie es Sokrates erklärtermaßen ist) trotz seines Nichtwissens eine korrekte Antwort als solche erkennen könne (vgl. Sorensen 2014: 6). Sorensen (ebd.) schlägt als „natürliche Lösung“ vor, der Fragende könne nicht vollständig, sondern nur teilweise unwissend sein.

structured problems is providing a problem with structure when there is none apparent“ (Jonassen 2000: 67).⁴⁷

VI.3.3 Zur Rolle sprachlicher Deskriptionen bei hermetischen Texten

Versteht man nun, wie in Kapitel VI.3.1 vorgeschlagen, Kösters Postulate auch als Hinweis auf einen didaktischen Prozess, so wird klar, dass eine für die spätere Interpretation zielführende und funktionale sprachliche Beschreibung des Gedichts stets aufbauen muss auf eine zuvor konkret gestellte Frage oder ein inhaltliches Problem und damit einhergehend auf eine bereits erfolgte Strukturierung wie Köster sie mit der Dreiteilung des Gedichts in „Ausgangssituation“, „Aufruf“ und „Folgen“ vorgenommen hat (vgl. Köster 2008: 246). Auch in Kösters Vorschlag stellt die sprachliche Deskription der Gedichte schließlich erst das dritte und letzte Postulat dar. Würde man hingegen ohne solche Vorarbeit direkt damit beginnen, beispielsweise die erste Zeile von Mayröckers AUFRUF als Substantiv und Possessivpronomen in der 1. Person Singular Neutrum Nominativ zu beschreiben („Mein Leben:“, Z. 1), wäre ohne eine Problemstellung, die dieser Beschreibung Relevanz verleiht, wenig gewonnen. Eine sozusagen ‚neutrale‘ oder interessenlose sprachlich-grammatische Beschreibung eines Textes ist zwar unabhängig von dessen inhaltlicher Bestimmung in gewissen Grenzen möglich, aber sicherlich nicht sinnvoll und zielführend. Im Stile der traditionellen Schulgrammatik einfach Wortarten, Syntax oder andere grammatische Elemente eines Textes zu beschreiben, wäre wohl kaum eine adäquate sprachliche „Deskription“ wie sie Köster vorschwebt (ebd.: 254). Eine grammatische Beschreibung der vorgefundenen sprachlichen Elemente sofort und unumwunden als Lösung für Verstehensprobleme in Anschlag zu bringen, würde also bedeuten den zweiten Schritt vor dem ersten zu machen. Eine Beschäftigung mit dem Gedicht, die im Sinne von Kösters Postulaten Sprachwissen zur Deskription nutzt, setzt die genannte (und ganz im Sinne von Kösters Abschiedsvorlesung vgl. Köster 2012) trivial-grundlegende Strukturierung des Gedichts sowie eine gewisse Kohärenzetaablierung bereits voraus.

Wenden wir uns daher noch einmal den Fragen (1)–(8)⁴⁸ aus Kapitel VI.3.1 zu. Wie lässt sich der Doppelpunkt in Z. 1 des Gedichts verstehen (1)? Hier lohnt ein Blick in die einschlägige Literatur, in der dem Doppelpunkt als Interpunktionszeichen in Texten die pragmatische Funktion der Ankündigung zugeschrieben wird (vgl. Bredel 2008: 195). Dabei wird einerseits thematische „Kontinuität“ (ebd.: 204) über die Teile vor („Doppelpunktkonstruktion“) und

⁴⁷ Jonassen spricht hier von *ill-structured problems*, wohingegen Lessing-Satari (2015: 74) das Verstehen literarischer Texte als *dialektisches Problem* auffasst. Die Definitionen von Funke (2006: 379), die Lessing-Satari übernimmt, und jene bei Jonassen (2000: 67) sind jedoch in den relevanten Punkten sehr ähnlich.

⁴⁸ Die eingeklammerten Zahlen verweisen im Folgenden auf die nummerierten Fragen aus Kap.VI.3.1.

nach dem Doppelpunkt („Doppelpunktexpansion“) hinweg etabliert. Andererseits enthält die Doppelpunkt konstruktion aber „mindestens eine syntaktische/thematische Leerstelle, die von der Doppelpunktexpansion gesättigt wird“ (ebd.: 202). (Kompetente) Lesende erwarten im Anschluss an Z. 1 also thematisch und/oder syntaktisch eine Erklärung, Reflexion oder Darstellung des Lebens des lyrischen Ichs. Zumindest syntaktisch kann man als Leerstelle in der Doppelpunkt konstruktion das fehlende Verb ausmachen. Diese Leerstelle bleibt aber in der gesamten ersten Strophe bestehen. Dem Doppelpunkt folgt eine Art im Nominalstil gehaltene Aufzählung, in die zwar adjektivische Partizipien I inkorporiert sind, in der aber kein Prädikat aufzufinden ist. Ob das lyrische Ich (2) reflektierend in zeitlichem Abstand und sozusagen ‚von außen‘ in den „Guckkasten“ (Z. 2) des eigenen Lebens hineinschaut oder selbst (zumindest bis zum „Aufruf“ in Z. 6) Teil der dort ausgestellten „Szenerien“ (Z. 5) ist, lässt sich somit letztlich nicht klären, weil diese Leerstelle auch in der Doppelpunktexpansion (Z. 2–5) nicht gefüllt wird. Das fehlende Prädikat trägt insofern auch zu einer fehlenden temporalen Situierung der Sprecherposition bei. Das Gedicht verweigert sich also, eine implizite Leseerwartung zu bedienen, was bereits einen Teil der Verwirrung erklären könnte.

Der Eindruck der Gleichförmigkeit der von der Guckkasten-Metapher beherrschten ersten Strophe kann auf die Dativ-Parallelismen zurückgeführt werden, die ab Z. 2 sozusagen die Staffage oder das Bühnenbild (vgl. Bühlbäcker 2002: 29) des „Guckkastens“ (Z. 2) beschreiben. Dieser Eindruck wird durch die Partizip-I-Formen in Z. 4 und 5 noch unterstützt. Dass all dies eher wie eine kontemplativ-skizzenhafte Darstellung wirkt, liegt zudem an der Tatsache, dass erst *nach* dem Moment des Aufrufs (Z. 6) das erste finite Verb als Prädikat steht (Z. 7). In dieser Hinsicht stellt die zweite Strophe einen Umbruch dar: Dem lyrischen Ich wird zwar zumindest formal-grammatisch durch das Prädikat eine Aktivität zugeschrieben („stehe ich“, Z. 7), diese ist aber zum einen buchstäblich statisch und beschreibt zum anderen auch nur, was „nicht länger“ (Z. 7) der Fall ist. Die eigentlichen Folgen des Aufrufs finden sich dann in Strophe III. Bemerkenswerterweise kommt mit dem titelgebenden Aufruf in Z. 7 auch erstmals eine temporale Komponente ins Spiel („plötzlich“, Z. 6 vs. „nicht länger“, Z. 7), womit sich der Text in einen zeitlosen eher reflektierenden Teil, eine unvorhergesehene Unterbrechung und einen dynamisch-aktiven Teil gliedern ließe. Die von Köster (2008: 246) als These ihrem Aufsatz vorangestellte Gliederung des Gedichts lässt sich also mittels sprachlicher Analysen zu den Ausgangsfragen nicht nur nachvollziehen und konkretisieren, sondern ist auf Basis der dargestellten Überlegungen auch sozusagen autonom erreichbar.

Die Doppelpunktexpansion muss indes nicht in jedem Falle mit dem Ende von Strophe II als abgeschlossen angesehen werden. Schließlich weisen Doppelpunktexpansionen „autonom[e] Phrasenstruktur[en]“ (Bredel 2008: 199) auf. Deren Abschluss ist im Gedicht aber nicht gekennzeichnet: Aufgrund des weitgehenden Fehlens von Interpunktionszeichen wurde bisher die erste Strophe als eine Art Aufzählung gewertet, deren Abschluss gleichzeitig den Abschluss der Doppelpunktexpansion bildet. Dieser Zusammenhang ist jedoch keineswegs

zwingend. Ebenso ließe sich das gesamte Gedicht ab Z. 1 ff. als Doppelpunktexpansion werten. Dann hätten wir es hier mit einer Art Lebensbericht zu tun, der sich wiederum in einen zeitlos „gemächlichen“ (Z. 3) Teil (Strophe I), einen rätselhaften Aufruf (Strophe II) und einen dynamisch-spannungsreichen („mit ungeduldigem Herzen“, Z. 15) Teil (Strophe III und IV) gliedert.

Der Aufruf in Z. 6 erscheint dabei auch deswegen rätselhaft (5), weil er Teil einer Reihe von Partizipien II ist („aufgerufen“, Z. 6; „entledigt“, Z. 12; „gesetzt“, Z. 13), die die Urheber der in ihnen dargestellten Handlungen verschweigen. Der Verzicht auf entsprechende Hilfsverben, die aus den Partizipien Prädikate von dann satzwertigen Konstruktionen machen würden, zeichnet auch hier nicht nur für die wiederum fehlende zeitliche Situierung verantwortlich, sondern auch für einen grammatisch stark reduzierten elliptischen und von Substantiven dominierten Stil, in welchem auch das im Passiv ja ohnehin fakultative Agens nicht genannt wird. Auf der inhaltlichen Ebene erscheint dieser nicht genannte und insofern rätselhafte Aufrufende aber extrem wirkmächtig: Nicht nur, dass der Aufruf enorme Konsequenzen nach sich zieht; die aufrufende Instanz kennt auch den „Namen“ (Z. 6) des lyrischen Ichs – der wiederum dem Leser bemerkenswerterweise verschwiegen wird –, ist in der Lage, gravierend in dessen Psyche und Leben einzugreifen, es seiner Tabus und Träumen zu entledigen (vgl. Z. 12) und ein (Lebens-)Ziel zu setzen, bei dem das lyrische Ich „ohne Wahl“ (Z. 14) verbleibt.

Dieser zunächst im lexikalischen Material geschilderte rätselhafte Determinismus, dem das lyrische Ich hier offensichtlich unterworfen ist, findet sich auch auf pragmatischer Ebene im zweiten Doppelpunkt in Z. 13 (7; 8): Schon mit dem Online-Wörterbuch des Duden-Verlags lässt sich klären, dass die in (7) vermutete Bedeutung von „gesetzt“ (Z. 13) immerhin belegt ist und ergo kein völlig idiosynkratisches Verständnis darstellt: Bedeutung 2.b) von „setzen“ besagt demnach, „dass bestimmte Verhältnisse für jemanden, etwas hergestellt werden, dass jemand, etwas in einen bestimmten Zustand gebracht wird“ (Dudenredaktion 2018)⁴⁹. Auch hier bleibt der Urheber dieser Zielsetzung aufgrund der elliptischen Formulierung und der passiv-typischen Agensausparung im Dunkeln. Der Doppelpunkt in Z. 13 (8) könnte nun suggerieren, das ebenfalls nicht weiter explizierte „fremde [...] Ziel“ (Z. 13) werde im Anschluss (beispielsweise mit einer finalen Konstruktion) genauer beschrieben. Stattdessen wird in den darauffolgenden Versen jedoch nicht Wesen oder Art des Ziels beschrieben, sondern die Art, wie das lyrische Ich der neuen Zielsetzung ausgeliefert ist, nämlich in einer Mischung aus Ergebnis und Anspannung (vgl. Z. 14/15). Zumindest in dieser Lesart bliebe die von der Doppelpunktkonstruktion in Z. 13 evozierte thematische Leerstelle wiederum unbesetzt.

⁴⁹ Vgl. Bedeutung 2b) unter <http://www.duden.de/node/651505/revisions/1613798/view#Bedeutung2b>, abgerufen am 03.10.2018). Als Verwendungsbeispiel ist hier u. a. ‚jemanden auf schmale Kost setzen‘ angegeben. Deutlich komplexer und exakter ist diese Semantik auch im Grimm’schen Wörterbuch als Bedeutungen 2b) und 3b)β)β nachgewiesen (Grimm/Grimm 1854–1961: Bd. 16, Sp. 645 bzw. ebd.: Bd. 16, Sp. 665).

Bis hierher ließen sich die Ergebnisse bezüglich Mayröckers AUFRUF also wie folgt zusammenfassen: Die Rätselhaftigkeit des Texts speist sich unter anderem aus dem Doppelpunkt als Ankündigungszeichen und dem damit einhergehenden Spiel mit Kontinuität und Diskontinuität auf thematischer und syntaktischer Ebene (vgl. Bredel 2008: 204). Hinzu kommt, dass durch Agensausparung, Partizipien, fehlende Prädikate / Hilfsverben und die fehlende zeitliche Situierung Erklärungen, Einordnungen und Gründe systematisch verwehrt werden. Ex negativo entsteht so das Bild einer rätselhaften, weil nur in ihren Effekten offen zutage tretenden Macht, der das lyrische Ich, ob freiwillig oder nicht, unterworfen ist. Das lyrische Ich kommt also von einem selbstreflexiven, im weiteren Sinne kontemplativen (Gemüts-)Zustand durch einen rätselhaften fremden „Aufruf“ zu einer gefährlichen und dynamischen Aktivität (vgl. Z. 9–11), die es zwar wiederum nicht selbst bestimmt (Z. 14), deren weiterer Entwicklung es aber „mit ungeduldigem Herzen“ (Z. 15) entgegenblickt. Hier ließen sich nun leicht die im Text vorfindlichen religiöse Motive anschließen (vgl. Köster 2008: 246; Bühlbäcker 2002), was darauf hinauslaufen könnte, die so rätselhaft dargestellte Machtinstanz als christlich-jüdische Gottheit zu vereindeutigen.

Was lässt sich aus all dem nun für die Rolle sprachlicher Deskription bei hermetischen Texten ableiten? Für die hier verfolgten Zwecke ist zunächst zentral, dass mit den versuchten Begründungen und Analysen *überhaupt* eine argumentative und intersubjektiv nachvollziehbare Basis für weitergehende Bedeutungszuweisungen geschaffen wurde (vgl. Kap. VI.1.2 und VI.2.3). All das stellt nur einen ersten beispielhaften Zugriff dar, der zudem das Bild vom „glühende[n] Rad“ in Strophe III weitestgehend vernachlässigt hat. Weiterhin kam es nicht so sehr darauf an, die bearbeiteten Fragen (1), (2), (5), (7) und (8) zu *beantworten*, sondern vielmehr darauf, diese für die Beschäftigung mit dem Gedicht zu *nutzen* und so letztlich zu Hypothesen zu gelangen, die den Weg für weitere Arbeitsschritte weisen könnten. Im Ergebnis wurde dabei eine ähnliche Strukturierung wie die von Köster (2008) vorgeschlagene erreicht, die hier aber hauptsächlich auf die (fehlende) temporale Situierung zurückgeführt und anschließend weiter ausgearbeitet wurde, wobei sich nicht nur Erklärungsansätze für die hermetische Rätselhaftigkeit des Textes, sondern auch sprachoberflächliche und grammatische Gründe für die oftmals favorisierte religiöse Lesart fanden.⁵⁰

Die Konzentration auf sprachliche Phänomene nimmt dabei eine Art Vermittlerrolle zwischen den Fragen oder Prästrukturierungen und den interpretativen Antwortversuchen bzw. Komplexitätsdarstellungen ein.⁵¹ Mit Blick auf

50 Köster (2008: 246) sieht im titelgebenden Aufruf eine biblische Evokation von Jes. 43,1: „Jetzt aber – so spricht der Herr, / der dich geschaffen hat, Jakob, / und der dich geformt hat, Israel: Fürchte dich nicht, denn ich habe dich ausgelöst, / ich habe dich beim Namen gerufen, / du gehörst mir“. Bühlbäcker (2002) bietet eine elaborierte Version der religiösen Lesart, wobei allerdings zumindest die sprachlichen Analysen nicht immer überzeugen.

51 Man könnte hier im Anschluss an Kap. VI.2.3 zudem mutmaßen, dass sprachliche Beschreibungen aufgrund der internen grammatischen Strukturiertheit, auf die sie zurückgreifen, einen didaktisch produktiven Gegenpart zur Orientierungslosigkeit des scheitern-den Verstehens angesichts hermetischer Texte bilden.

den Gesamtprozess des literarischen Verstehens hermetischer Texte dienen (zumindest in den dargestellten Aspekten) Sprachbetrachtungen also auch hier als Unterstützung – allerdings als Unterstützung in einem Unterfangen, welches gemessen an den sonst üblichen Verstehenszielen von Interpretation aufgrund textseitiger Merkmale recht aussichtslos erscheint (vgl. Kap. VI.3.1). Damit stellt die sprachliche Deskription nicht mehr und nicht weniger als ein Mittel (!) dar, das aufgrund der Unzugänglichkeit der inhaltlichen Seite der Zeichen geradezu zwangsläufig an Relevanz gewinnt. Mit Walter Weiss gesprochen: „Je weniger wir eine Antwort auf die Fragen nach ‚Wer‘ und ‚Was‘ erhalten, desto wichtiger wird das ‚Wie‘ der Erzählweise, des Aufbaus, der Sprache“ (Weiss 1995b: 7). Es sei jedoch angemerkt, dass dieses in unterschiedlichen Kontexten immer wieder vorgebrachte Gebot zunächst nur etwas über die Relevanz verschiedener Untersuchungsebenen aussagt. Dass im Prozess des literarischen Verstehens stets das Verstehen der inhaltlichen Ebene diese Analyse des ‚Wie‘ determiniert und mit jenem in einem spezifischen hermeneutischen Verhältnis steht, ist davon unbenommen. An anderer Stelle plädiert Weiss (1995c: 167) daher für eine Art gestaffelten Ablauf, bei dem die „individualhermeneutisch“ gewonnenen Hypothesen (also hier etwa die Fragen (1) – (8)) durch sprachliche Analysen hierarchisiert werden, was einem „motivierte[n] Eklektizismus“ (ebd.: 167) gleichkomme:

Der individualhermeneutische [...] Ansatz gewinnt besondere Bedeutung [...] für den ersten Schritt der Hypothesenfindung. Die Schwächen dieses Ansatzes zeigen sich erst bei den weiteren Schritten der Hypothesenhierarchisierung und Hypothesenüberprüfung [...]. Da erweist der Ansatz der linguistischen Poetik im weitesten Sinn seinen Wert, indem er zu syntaktisch-semantischer Analyse und Systematisierung verhält. (ebd.)⁵²

VI.4 Didaktischer Ausblick: Möglichkeiten und Grenzen der beiden Argumente

Grammatische Analysen und Sprachbetrachtungen können also, soviel sollte bis hierher klageworden sein, dazu beitragen, weitergehende inhaltliche Bedeutungszuweisungen einerseits *nachvollziehbar* und *kritikfähig* zu machen und andererseits argumentativ *abzusichern* und *vorzubereiten*, indem inhaltliche Strukturierungen des Erstverstehens durch Sprachbetrachtung weiterentwickelt werden. Sie können inhaltliche bzw. inhaltsbasierte Bedeutungszuweisungen aber *nicht ersetzen*. Das gilt sowohl für hermetische Texte, wobei unter Deutung dann die Konkretion poetischer Komplexität und Rätselhaftigkeit verstanden werden kann (vgl. Adorno 1973: 179 ff; Szondi 1989: 265 f.), als auch für Texte,

52 „verhält“ hier österr. i. S. v. „verpflichtet“, vgl. Dudenredaktion (2009: 1070).

die „analytische Anstrengungen“ gleich auf welcher Ebene „mit Verstehen belohnen“ (Köster 2008: 254). Man könnte somit von einer *doppelten Koordinationsfunktion von Sprachbetrachtungen* sprechen, die darin besteht, zum einen zwischen individueller Lesart und intersubjektiver Nachvollziehbarkeit und zum anderen zwischen (fragender) Prästrukturierung und interpretativen Antwortversuchen zu vermitteln. Anhand der Elemente des Objektivitätsanspruchs sprachlicher Analysen und des erforderlichen Sprachbewusstseins sowie der erforderlichen grammatischen Wissensbestände sollen nun in einem ersten didaktischen Ausblick die Möglichkeiten und Grenzen dieser beiden Argumente gesichtet werden.

In beiden Fällen kommt der Untersuchung der Sprache literarischer Texte unter anderem eine gewisse Kontrollfunktion zu. Mit Blick auf die didaktische Seite lässt sich allerdings fragen, ob gerade in Zeiten, in denen Literaturunterricht Gefahr läuft, immer mehr auf das vermeintlich Messbare reduziert zu werden, eine stärkere Kontrolle und Objektivierung dieses Unterrichts oder der darin produzierten Interpretationstexte überhaupt wünschenswert ist. Die Schlussfolgerung, die (wohlgemerkt nur angestrebte) Exaktheit und Systematisierung sprachlich-grammatischer Analysen würde per se zu objektiveren Interpretationen führen, stellt allerdings ein Missverständnis dar. Denn ob grammatische Reflexionen diese Objektivität überhaupt herstellen können, ist aus mindestens drei Gründen mehr als fraglich. Erstens kann man bezweifeln, ob und inwiefern sprachlich-grammatische Analysen objektiv sind, und fragen, was Objektivität in diesem Zusammenhang überhaupt bedeuten soll.⁵³ Zweitens kann eine sprachliche Analyse immer nur ein *Teil* von Interpretation sein (vgl. Kap. V.3). Insofern ist der Einfluss stets begrenzt. Drittens sollte daher die (vermeintliche) Objektivität sprachlicher Klassifikationen in den *Argumenten* bzw. deren Prämissen nicht mit *Ergebnisobjektivität* (also einer im Ganzen ‚objektiven‘ Interpretation) verwechselt werden. Denn selbst wenn man allzu mutig unterstellt, dass objektive Zuschreibungen mithilfe (schul-)grammatischer Termini überhaupt möglich seien, würden Interpretierende damit nur über objektive Prämissen für ihre Argumente verfügen. Die Interpretation selbst bleibt schon aufgrund ihres Gegenstandes – also des je individuell erst zu konstituierenden literarischen Textweltmodells – eine Textsorte, die sich von der subjektiven Vorstellungsbildung auch eines noch so technizistisch argumentierenden Interpreten nicht lossagen kann. Es sei zudem angemerkt, dass mit sprachreflexiven Anteilen im Literaturunterricht ja nicht andere, subjektivere Unterrichts-, Erschließungs- und Interpretationsformen ausgeschlossen, ersetzt oder gar diskreditiert werden sollen. Die Integration sprachreflexiver Anteile an geeigneten Stellen bietet ihrerseits aber die Möglichkeit, Schülerinnen und Schüler, die sich größere Nachvollziehbarkeit wünschen, besser einzubinden und eine Analysemethode sowie eine Anschlusskommunikation vorzustellen, die zu diesen Lernenden passt.

53 Vgl. hierzu Zabka (2012a: 40) sowie zur Wahrheitsfähigkeit von Interpretationen Zabka (2005: 116).

Was das Zusammenspiel der verschiedenen Vorgehensweisen angeht, so sind andere Wissensdomänen und Erschließungsformen keineswegs ausgeschlossen. Im Gegenteil: Gerade der Blick auf Erbens (2003) Argumentation zeigt, wie relevant es ist, unterschiedliche Wissensdomänen flexibel einzusetzen, mit den Erkenntnissen aus sprachlich-grammatischen Analysen zu verbinden und daraus Schlussfolgerungen zu ziehen. Als Beispiel sei hier Erbens kurze Analyse von Brechts *LIED VON DER GROSSEN KAPITULATION* genannt, das die Mutter Courage im gleichnamigen Drama singt. Dort heißt es im Refrain:

Doch vom Dach ein Star
Pfiff: wart paar Jahr!
Und du marschierst in der Kapell
im Gleichschritt, langsam oder schnell
Und bläsest deinen kleinen Ton:
Jetzt kommt er schon.
Und jetzt: das Ganze schwenkt!
Der Mensch denkt: Gott lenkt.
Keine Red davon!

(Brecht 1967a: 1395)

Erben (2003: 65) geht es um die Religionskritik der letzten Verse:

Die allgemein bekannte Form des Sprichworts weist die Struktur der Parataxe auf – mit der Möglichkeit, eine koordinierende Konjunktion wie *und* oder *aber* zu ergänzen: ‚Der Mensch denkt (und/aber) Gott lenkt‘. Dies ist von Brecht zur Hypotaxe umgestaltet. Die mit einem Doppelpunkt angefügte Aussage ‚Gott lenkt‘ besetzt nunmehr nur noch eine Argumentstelle des Begriffs „Denken“, umschreibt also das, was der Mensch denkt [...], weshalb nun die Subjunktion *daß* verdeutlichend hinzugefügt werden könnte: ‚Der Mensch denkt, (daß) Gott lenkt‘. Es ist dies ein – auch stilistisch und textstrategisch beachtliches – Beispiel für Brechts Atheismus.

Die den von Erben analysierten letzten Zeilen innewohnende Religionskritik kann aber nur verstehen, wer bis zur entsprechenden Textstelle

- (1) ein detailliertes Textweltmodell aufgebaut hat,
- (2) das zugrundeliegende Sprichwort kennt und
- (3) genügend Sprachbewusstsein mitbringt, um die Umgestaltung von Parataxe zu Hypotaxe zu erkennen, die ja letztlich nur durch den Doppelpunkt markiert ist.

Mindestens hilfreich sind in diesem Zusammenhang auch

- (4) Kenntnisse über Brechts Religionskritik, die solche Formulierungen eher in den Bereich des Erwartbaren rücken,
- (5) Kenntnisse über Brechts Konzeption des epischen Theaters und die Funktion der Songs darin sowie
- (6) Kenntnisse über den 30jährigen Krieg, der den historischen Hintergrund zu Brechts Drama bildet.

Die im Anschluss an Erben versuchte Argumentation will daher nicht dafür plädieren, sprachliche Analysen literarischer Texte als eine Art Allheilmittel zu betrachten. Auch beispielsweise literaturhistorisches Wissen hinzuzuziehen, macht ja allein noch keine gute Interpretation aus. Aber gerade wenn man zugesteht, dass es wichtig ist, in Interpretationen ziel- und textangemessene Wissensbestände flexibel einbeziehen und funktional handhaben zu können, kann es didaktisch gefährlich sein, eine eher geringe Zahl von Wissensdomänen (Gattungs- und Kontextwissen, sozialhistorisches Wissen, Wissen über den Autor, literaturgeschichtliches Wissen) allzu absolut zu setzen und andere außer Acht zu lassen. Man könnte sogar provokant argumentieren, dass die im Vergleich zu anderen Wissensdomänen mangelnde direkte Applizierbarkeit auf literarische Texte gerade eine Stärke sprachlich-grammatischer Analysen darstellt: Schließlich entgeht man so dem „klassische[n] Missverständnis, die Ambiguität [eines] [...] merkwürdigen Poems mit dem Gelernten top-down auszufüllen, um dergestalt zu zeigen, dass man gelernt und verstanden hat“ (Kämper-van den Boogaart 2015: 385). Unter dieser Perspektive gerät der Nachteil sprachlicher Analysen, prima facie weniger mit literarischen Texten zu tun zu haben als beispielsweise literaturhistorisches Wissen, zum Vorteil, da sie somit auch keine allzu einfachen und direkten Top-down-Anschlussmöglichkeiten bieten. Wenn Erkenntnisse aus sprachlich-grammatischen Analysen interpretatorisch fruchtbar gemacht werden sollen, müssen sie in beinahe jedem Falle flexibel und funktional in den weiteren Interpretationszusammenhang eingeflochten werden, einfach weil es keine vorgefertigte Top-down-Anwendung für sie gibt.⁵⁴

Auf der Subjektebene ist jedoch kaum zu verhehlen, dass dieser ‚Vorteil‘ Lernenden ebenso wie Lehrkräften zuallererst als Nachteil begegnen wird.⁵⁵ Sprachliche Analysen literarischer Texte erfordern nicht nur ein umfangreiches sprachliches Wissen, sondern bisweilen auch Fähigkeiten im Umgang mit einer gemessen an schulischen Anforderungen sehr hohen Zahl an Rechtschreib-, Bedeutungs- und Valenzwörterbüchern sowie Grammatiken. Dass beispielsweise die für die Analyse des Mayröcker-Gedichts in Kapitel VI.3.1 herangezogenen Informationen zu Syntax, Semantik und Pragmatik des Doppelpunkts inklusive der entsprechenden Terminologie für Lernende ohne weiteres verfügbar und verstehbar sind, ist mehr als zweifelhaft. Zudem geht der Vorteil sprachlicher Analysen, sich der allzu direkten und unreflektierten Top-down-Anwendung zu verwehren,

54 Klotz (2007: 13) befindet auch in Bezug auf das Formulieren und Überarbeiten von Texten, Grammatikunterricht habe „in den seltensten Fällen ein Wissen bereitgestellt, das sich als unmittelbar anwendbar erweist“.

55 Man könnte höchstens noch die Gelegenheit, sich anhand des von Brecht variierten Sprichworts mit eben diesem sprachbetrachtend auseinanderzusetzen und so die sprachlichen und metasprachlichen Kompetenzen (und damit Teilhabechancen) der Lernenden zu erweitern, als weiteren Vorteil ansehen. Da gerade sprachschwächere Schülerinnen und Schüler die Pointe der Brecht’schen Variation ohne entsprechende Unterstützung kaum bemerken oder verstehen dürften, sind derlei Exkurse aber nicht unbedingt als Mehrwert ohne zusätzlichen Aufwand anzusehen.

zwangsläufig mit dem Nachteil einher, dass diese dann schlimmstenfalls völlig ohne funktionale Anbindung neben der Interpretation stehen bleiben. Hier kommt es auch auf eine bewusste und von guter Textkenntnis geleitete Steuerung durch Lehrkräfte und Aufgaben an. Der Hinweis, einen Text auch auf sprachlicher Ebene zu analysieren, ist hier als „support“ (Winkler 2011: 41) für Lernende meist deutlich zu unkonkret und wirkt eher überfordernd, wenn eigentlich *bestimmte* literarisch bedeutsame Phänomene fokussiert werden sollen.

Auch stellt die der Grammatik eigene Systematizität Schülerinnen und Schüler traditionell vor einige Hürden. Die maximale Strukturiertheit ist also Vor- und Nachteil zugleich. Zum Vorteil gerät sie, wenn für Lernende deutlich wird, dass auch eine derart strukturorientierte Herangehensweise an literarische Texte nicht in jedem Falle falsch oder unangemessen ist, sondern auch eine zunächst starr wirkende Systematisierung durchaus zielführend sein kann, wenn man sie an den richtigen Stellen überwindet und in andere Herangehensweisen integriert. Dies muss allerdings von Lehrkräften klug demonstriert und vorgelebt werden und ginge mit dem (nicht nur pädagogisch) schwierigen Eingeständnis einher, dass es die eine richtige Methode der Interpretation nicht gibt. Ein dramatischer Nachteil grammatischer Systematizität im Umgang mit Literatur tut sich im Umkehrschluss auf, wenn diese Herangehensweise absolut gesetzt wird, zum Schematismus verkommt und die Wirkung des Textes wie auch die Individualität der Schülerinnen und Schüler übergeht (vgl. Weiss 1995c: 161). Ein solcher Literaturunterricht hätte sich zugunsten einer als Analytik und Terminologie verstandenen Wissenschaftlichkeit von seinem Gegenstand entfernt. Will Literaturunterricht hingegen auch in der Sekundarstufe II „Kulturen der Kunsterfahrung etablieren, damit die Schülerinnen und Schüler jenen Umgang mit Literatur überhaupt kennenlernen, der im Studium als Privatsache vorausgesetzt wird“ (Zabka 2015: 139), darf man nicht nur die Lese-, sondern auch die Literaturmotivation nicht aus den Augen lassen. Der von Weiss (1995c: 167) aus literaturwissenschaftlicher Perspektive vorgeschlagene „motivierte [...] Eklektizismus“ verschiedener Vorgehensweisen macht diesen Einwand, zumal in einem Literaturunterricht, der auch die Individualität seiner Schülerinnen und Schüler ansprechen und bilden will, nicht gegenstandslos, sondern stellt vielmehr eine mögliche Form des Umgangs damit dar, die noch didaktisch auszugestalten wäre. Die Vermittlung der kompetenten Anwendung sprachlichen Wissens im Feld der Literatur bleibt damit ebenso wie die Vermittlung der Fähigkeit, entsprechende Analyseergebnisse funktional in die eigene Interpretation einzugliedern eine didaktische Herausforderung, die bei dieser Wissensdomäne jedenfalls nicht kleiner wird.

Fokussiert man auf sprachdidaktischer Seite in Verallgemeinerung der oben unter (3) genannten Voraussetzung die für ein solches Vorgehen insgesamt erforderliche „Sprachbildung“ (Lütke 2014a: 203), so ergeben sich zweierlei weitere Ansprüche: Zum einen müssen mehrdeutige Textstellen *erkannt* werden, was ein gewisses *Sprachbewusstsein* (und in diesem Falle die Kenntnis des Sprichwortes) voraussetzt. Zum anderen müssen diese Textstellen dann in einem funktionalen Sinne so gut wie möglich *beschrieben* und mögliche Bedeutungen voneinan-

der abgegrenzt werden, was ein gewisses explizites oder deklaratives wie auch prozedurales *sprachlich-grammatisches Wissen* erfordert. Sowohl was die Reihenfolge als auch was die Relevanz angeht, steht das Erkennen einer sprachlich interessanten Textstelle als ein spezifischer Akt der Sprachbetrachtung an erster Stelle. Bezogen auf literarische Texte bedeutet dies zunächst die Fähigkeit, in sprachlichen Zeichen nicht nur das zu sehen, *was* sie bezeichnen (Signifikat), sondern auch, *dass* sie überhaupt bezeichnen und *wie* sie bezeichnen, sie also in ihrem Verweischarakter zu begreifen. Das schließt die grundlegendere Fähigkeit ein, sich sprachlich irritieren zu lassen und infolgedessen von der inhaltlichen Ebene, also den Signifikaten, zu distanzieren, die Rezeption zu verlangsamen und zu deautomatisieren (also die automatisierte sprachliche Prozessierung aufzugeben)⁵⁶ sowie in gewisser Weise die entsprechende Textstelle zu dekontextualisieren (vgl. Kap. IV). Diese Abstraktions- und Transferleistungen (vgl. Funke 2008: 17) wird von literarischen Texten selbst angeregt, die die Aufmerksamkeit auf ihre Sprache lenken, und „sprachliche Handlungsroutrinen versagen“ lassen (Bredel 2013: 23), wie dies schon bei Brechts subtiler Umgestaltung des Sprichworts der Fall war. Dies sind Punkte, an denen bewusst und mutmaßlich mit einer inhaltlichen Bedeutungsabsicht die Aufmerksamkeit der Lesenden auf sprachliche Phänomene gelenkt wird. Dennoch wird aufgrund unterschiedlicher Sprachkompetenzen und unterschiedlicher sprachlicher Erwartungen nicht jede Leserin und jeder Leser von den gleichen Phänomenen oder auf die gleiche Weise irritiert. Didaktisch käme es nun an solchen Stellen darauf an, die durch den literarischen Text geweckte Sprachaufmerksamkeit für ein besseres Verständnis zu nutzen bzw. diese am literarischen Text zu schulen und die sprachliche Gestaltung in den Fokus zu rücken, um so die Sensibilität für entsprechende sprachliche Abweichungen zu stärken.

Doch welches sprachlich-grammatische Wissen ist erforderlich, um eine sprachbewusst als mehrdeutig erkannte Textstelle auch funktional für interpretatorische Zwecke nutzen zu können? Ein Ergebnis der Analyse der argumentativen Ansprüche an Interpretationen in Kapitel VI.1.2 war, dass sich die Relevanz und erforderliche Genauigkeit einer sprachlichen Analyse bestimmter Textstellen erst an der avisierten Hypothese oder der zu klärenden Frage zeigt (vgl. auch Kap. VI.3.3). Die erforderliche Präzision einer analysierenden Beschreibung bemisst sich also nicht ausschließlich am Gegenstand selbst, sondern an der Frage, die unter anderem (!) erst mithilfe dieser Beschreibung beantwortet werden soll. Wenn eine Operation beim Interpretieren also darin besteht, die Mehrdeutigkeit einer bestimmten Textstelle aufzuzeigen und die Konsequenzen zu benennen, so wäre eine Beschreibung dieser Textstelle dann funktional, wenn in ihr diese Mehrdeutigkeit kenntlich gemacht und so beschrieben wird, dass im weiteren Verlauf der Interpretation darauf zurückgegriffen werden kann. Die

56 Vgl. hierzu Kap. VII.4.

Frage, wie präzise und terminologisch korrekt die Beschreibung hierfür sein muss, lässt sich so generell also nicht beantworten.⁵⁷

Aus didaktischer Sicht erscheint diese Anforderung der angemessenen Beschreibung nicht unproblematisch: Um Mehrdeutigkeiten aufzuzeigen und poetische Komplexität zu beschreiben, bedürfte es je nach Text teilweise erheblicher terminologischer (i.e. deklarativer) und operationaler (i.e. prozeduraler) Wissensbestände, die früher oder später nahezu jede Schülerin und jeden Schüler überfordern dürften. Ist das Ziel jedoch nicht eine möglichst vollständige Deskription, sondern die Etablierung einer Handhabe, um im Verlauf der weiteren Interpretation auf die beschriebenen Sachverhalte auch nach deren Beschreibung zurückkommen zu können, relativiert sich der Wert übermäßig genauer sprachlicher Analysen. Zum Referieren und Diskutieren verschiedener Verstehensmöglichkeiten ist deren Benennung einerseits mindestens praktikabel. Für die Verwendung und somit auch die Beherrschung schulgrammatischer Termini spricht, dass diese den aus dem sprachlichen Können ins Bewusstsein geholten Konzepten auch einen expliziten Namen geben. Am Verfügen über die entsprechenden Konzepte selbst führt bei der (korrekten) Explikation sprachlich mehrdeutiger Passagen somit kaum ein Weg vorbei: Andernfalls müssten in solch einer Situation spontan am Text entsprechende eigene Klassifikationen vorgenommen werden, was einen deutlichen kognitiven Mehraufwand bedeuten würde. Diese müssten schließlich nicht nur so tragend und nachhaltig sein, dass sie die textuelle Polysemie gut darstellen und die möglichen Lesarten auseinanderzuhalten im Stande sind, sondern auch begrifflich so einfach und klar, dass sie ohne größeren kognitiven oder explikativen Aufwand zu einem späteren Zeitpunkt der Analyse wiederaufgegriffen werden können. Bei aller Kritik, die bislang an schulgrammatischer Begriffsbildung geübt wurde – hier scheint sie den einfacheren Weg darzustellen.

Andererseits ist schulgrammatische Terminologie nicht die einzige mögliche Handhabe sprachlichen Wissens und sprachlicher Konzepte, wenngleich sie schulisch meistens die einzig gratifizierte ist. Funke (2014: 436) hat darauf hingewiesen, dass ein Wissen, welches sich bei direkten (also mit Bredels Begriffen: *online* vollzogenen, vgl. Bredel 2013: 109) Strukturvergleichen zeigt, nicht zwingend implizites Wissen ist. Auch dieses Wissen kann geäußert und spezifiziert werden. Es sei daher ein Fehler, „explizites grammatisches Wissen mit schulgrammatischem Wissen gleichzusetzen“ (Funke 2014: 436). Andere, nicht-terminologisierte Arten über Sprache zu sprechen sind ja durchaus möglich und vorstellbar und stellen außerhalb der Schule wohl den deutlich größeren Teil metasprachlicher Äußerungen dar. Der Horizont möglicher Erscheinungsweisen von Sprachbetrachtung ist also auf der expliziten Seite zu erweitern. Auch

57 Einschränkung sei zudem daran erinnert, dass eine vollständige Beschreibung weder ziel führend noch überhaupt möglich ist. Denn, so Hermerén (1983: 141), „[a]mong other things, descriptions presuppose selections: there is no such thing as a complete description“.

der direkte Umgang mit sprachlichen Strukturen (Melzer 2011), objektsprachlichen Ergänzungs- oder Umstellungsoperationen (beispielsweise zur Differenzierung verschiedener Bedeutungsmöglichkeiten) stellen durchaus kompetente und bewusste metasprachliche Handlungen dar, aus denen sich schließen lässt, dass Lernende über die entsprechenden Konzepte verfügen. Auch Erben verwendet bemerkenswerterweise objektsprachliche Ergänzungen (nämlich „und/aber“ sowie „daß“), um Brechts Umgestaltung der Parataxe zur Hypotaxe zu kennzeichnen (vgl. Erben 2003: 65). Grammatisch korrekte Beschreibung ist also nicht die einzige Möglichkeit, mit sprachlichen Auffälligkeiten und Mehrdeutigkeiten umzugehen, zumal Umstellungen, Ergänzungen und Erweiterungen objektsprachlicher Art ja vielfach basale Operationen für die Feststellung grammatischer Kategorien darstellen. Solches Sprachbewusstsein greift dann auf ein Wissen zurück, welches, in operationalen Verfahren „sprachliche [...] Strukturen online, im Modus ihrer Verarbeitung“ (Bredel 2013: 109) aufgreift und dennoch intentional gesteuert wird, mit Bredel also ein *autonomes Prozesswissen* darstellt (vgl. ebd.: 110). Wenn Lernende mit objektsprachlichen Ergänzungen auf Mehrdeutigkeiten reagieren und die verschiedenen Bedeutungsmöglichkeiten durchspielen, handeln sie also durchaus sprachbewusst und präsentieren unter Umständen eine adäquate Lösung des Verstehensproblems. Wie groß der Anteil objektsprachlicher Differenzierungen und nicht-terminologischer expliziter Sprachthematisierungen im Umgang mit Literatur in der Schule ist, ist allerdings noch ungeklärt und lässt sich vielleicht auch schwerlich gewinnbringend beziffern. Wer angesichts dessen aber auf grammatische Klassifizierung nur um ihrer selbst willen und ausschließlich zu Zwecken der Präzision besteht, muss sich fragen lassen, ob er nicht eine (schulische, philologische) Sekundärtugend gemessen an der Sachlage überbewertet und Präzision mit Pedanterie verwechselt.

VI.5 Zwischenfazit

Wagen wir an dieser Stelle ein erstes Zwischenfazit: Nach den einleitenden Überlegungen, der Exposition der Fragestellung sowie einem ersten heuristischen Bestimmungsversuch wurde in didaktischer Hinsicht ausgehend von Kapitel IV das Argument entwickelt, Sprachkompetenz als Teil literarischer Kompetenz anzusehen. Sprach- und Lesekompetenzen werden damit zu einer Möglichkeitsbedingung literarischer Kompetenz. Daraus erwächst im Umkehrschluss auch das Potenzial, dass Sprachkompetenz und literarische Kompetenz aufgrund der beschriebenen Abhängigkeit, voneinander profitieren können: Wer über ein hohes Maß an literarischer Kompetenz verfügt, wird auch über ein gewisses Maß an sprachlicher Kompetenz in Form von Sprachbewusstsein, „Stildifferenzbewusstsein“ (Lütke 2014b: 241), Registerbeherrschung und ganz allgemein Ausdrucksvermögen verfügen. Damit erscheinen Sprachbetrachtungsaktivitäten als Teil (oder Vorbereitung) der Arbeit am literarischen

Text und nicht als gleichsam sprachspielerische Zusatzübung mit begründungsbedürftigem Mehrwert für das literarische Verstehen.

Schlägt man nun die Aufgabe, die entsprechenden sprachlichen Kompetenzen zu lehren, umstandslos dem Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch reflektieren“ (KMK 2012b: 20f.) zu, so ergibt sich das Problem, dass hier einem eigentlich der Sprachreflexion zugeordneten Kompetenzbereich die Entwicklung von *sprachlicher* Kompetenz (und nicht *metasprachlicher* Kompetenz) zugeschrieben wird. Auch wenn metasprachliche Kompetenz als „Teil der sprachlichen Kompetenz“ (Feilke/Jost 2015: 237) geeignet sein könnte letztere auszubauen, handelt es sich hier (mindestens) um eine Akzentverschiebung. Zugleich ist aber die Aufgabe des Deutschunterrichts, „produktive und rezeptive Text- und Gesprächskompetenz“ und somit „die Fähigkeit zur Teilhabe am kulturellen und gesellschaftlichen Leben zu entwickeln“ (KMK 2012b: 13), in den Bildungsstandards verbürgt und lässt sich zumindest auf dieser Basis schwerlich abstreiten. Das Problem besteht vielmehr darin, dass die Bildungsstandards in der Fachpräambel „allgemeine Ziele des Faches“ festschreiben, die in dieser Form die im selben Dokument entfalteten Kompetenzbereiche in dieser Hinsicht zu überfordern scheinen. Mit Blick auf den Literaturunterricht wurde diese Problematik in ein Ergänzungsverhältnis überführt, da Sprachkompetenz einerseits als *Voraussetzung* literarischen Verstehens gelten, literarisches Verstehen aber andererseits auch als *Motor* für Sprachbetrachtungsaktivitäten fungieren kann.⁵⁸

Auf dieser Grundlage wurden trotz des festgestellten Abstraktionsproblems mit der Konzentration auf formale statt ausschließlich inhaltlicher Aspekte, einem gewissen Irritationsvermögen sowie dem für die Reflexion der Gegenstände erforderlichen Wechselverhältnis von Immersion und Distanzierung einige Potenziale von Sprachbetrachtungsaktivitäten im Literaturunterricht ange-rissen.

Ob es sich hierbei um realisierbare Potenziale oder bloß um abstrakte Gemeinsamkeiten handelt, hängt unter anderem auch von den Ansprüchen ab, die an (schulische) Interpretationen vonseiten der Bildungsstandards gestellt werden (Kap. V).⁵⁹ Hierzu wurden schulische Interpretationstexte zunächst als (unter anderem) begründende Textsorte ausgewiesen, an die die Ansprüche der Schlüssigkeit und intersubjektiven Nachvollziehbarkeit gestellt werden. Rechnet man die Ergebnisse von Sprachbetrachtungen zu Texten dann der

58 Über die Frage, inwiefern *metasprachliche* Aktivitäten und Kompetenzen *sprachlichen* Kompetenzen förderlich sein können ist damit allerdings wenig gesagt. Diese Frage scheint jedoch von einer Vielzahl von Faktoren abhängig zu sein und ist auch aus empirischer Sicht noch nicht geklärt. Zum Zusammenwirken von explizitem und implizitem Wissen im Zweitspracherwerb vgl. Ellis (2009: 20–23).

59 Die Bildungsstandards bieten sich als Referenzpunkt an, weil sie einerseits seit ihrem Erscheinen fachdidaktisch breit diskutiert wurden und andererseits die Ansprüche anderer Akteure an schulische Bildung im Deutschunterricht nicht in gleichermaßen ausformulierter Form vorliegen.

Textanalyse zu, so besteht an diese der Anspruch, Argumente dafür herzuvo-
bringen, welche Bedeutungen welchen Textstellen oder -eigenschaften in der
Interpretation zugewiesen werden können. Dass Sprachbetrachtungen im Lite-
raturunterricht damit keine spezielle Leistung zugeschrieben ist, die von ande-
ren Analysekategorien nicht ebenso erbracht werden kann, liegt auf der Hand.
Zugleich sollte es aber nicht verwundern, dass mithilfe einer nur heuristischen,
abstrakten und zudem noch deutlich ausbaubedürftigen Modellvorstellung von
Interpretation keine allzu spezifischen Ergebnisse zu erreichen sind.

Die Ergebnisse von Kapitel VI legen hingegen eine Verknüpfung von Sprach-
und Literaturunterricht oder wenigstens die punktuelle Aufnahme sprachbe-
trachtender Vorgehensweisen im Literaturunterricht hauptsächlich aus litera-
turtheoretischer Perspektive nahe: Beide bisher vorgestellten Argumente weisen
Sprachbetrachtungen im Rahmen von „Literaturbetrachtung“ (Bredel/Pieper
2015: 261) eine koordinative Funktion zu, die zum einen (Mehrdeutigkeit)
zwischen dem subjektiven Verstehen der Interpretin/des Interpreten und dem
Anspruch der Nachvollziehbarkeit vermittelt und zum anderen (Hermetik) als
Schaltstelle zwischen wiederum subjektiven Fragen oder Strukturierungen und
der Darstellung poetischer Komplexität fungiert. In beiden Fällen wird Sprach-
betrachtung als Unterstützung hinzugezogen. Ohne von einem Nachteil spre-
chen zu wollen, besteht angesichts dieser Einordnung die Anforderung an einen
sprachintegrativen Literaturunterricht, sowohl in der Diskussionsführung wie
auch in der theoretischen und bildungspolitischen Fundierung, darin, den Pri-
mat des Textes nicht aus der Hand zu geben. Denn obgleich man Ähnliches
auch für die Domänen des literarischen Gattungs- und Epochenwissens formu-
lieren könnte, haben die Analysen der literaturwissenschaftlichen Argumente
auch eine theoretische Fundierung für die didaktische Überzeugung geliefert,
dass Sprachbetrachtungen keine primären ‚Lösungsoptionen‘ darstellen. Sie
sind niemals der erste Schritt und kein schneller ‚Lösungsweg‘ für Interpreta-
tionsaufgaben, teils aus den ausgeführten gegenstandsinternen Gründen, teils
weil es solche schnellen ‚Lösungswege‘ für Literaturinterpretation wohl schlicht
nicht gibt. Auch sprachliche Analysen unterliegen, wenn sie zielführend sein
wollen, dem Primat der Kohärenzetaablierung (Köster 2006: 60). Sie bauen auf
ein gewisses Vorverständnis auf, unterstützen die intersubjektive Nachvollzieh-
barkeit von Interpretationstexten und ermöglichen es, auf der Textoberfläche
vorgefundene Ambiguitäten darzustellen. Dabei sind sie jedoch mindestens auf
eine zuvor etablierte globale Kohärenz und die inhaltliche Einhegung der dann
von sprachlicher Seite anzugehenden Probleme angewiesen. Unter diesen Vor-
aussetzungen erfüllen sie jedoch die wichtige unterstützende und koordinative
Funktion, weitergehende Deutungen sprachlich an die Textoberfläche rück-
zubinden, sie intersubjektiv nachvollziehbar und textlich dingfest zu machen.
Sprachliche Untersuchungen stehen somit im besten Sinne *zwischen* Analyse
und Interpretation.

Der markanteste unter den in den letzten Kapiteln erarbeiteten Kritikpunk-
ten ist sicherlich der Einwand, das für einen sprachbetrachtenden Literatur-
unterricht benötigte metasprachliche Wissen würde Schülerinnen und Schü-

ler überfordern. Obwohl dies von Text zu Text unterschiedlich sein mag, gilt diese Kritik umso mehr, als es sich bei den präsentierten Vorschlägen (bis auf Köster (2008)) um rein literaturwissenschaftliche Überlegungen handelte, die insofern von didaktischen Problemen absehen. Im Ergebnis kann dieser Überforderungskritik nur zugestimmt werden: Angesichts der aktuellen Lage des Grammatikunterrichts, wie sie sich in Untersuchungen präsentiert (vgl. bspw. Habermann 2013), kann man annehmen, dass Sprachbetrachtung im Literaturunterricht viele Schülerinnen und Schüler überfordern dürfte. Aufgrund dieser Überforderungssituation sprachbetrachtenden Literaturunterricht pauschal als potentiell förderliches, aber letztlich undurchführbares integratives Hirngespinnst abzutun, würde der Sache allerdings ebenso wenig gerecht werden wie philologisch übersteigerte Ignoranz gegenüber diesen Problemen. Es sollen daher im Folgenden einige zum Teil bereits erwähnte Einwände gegen die Überforderungskritik vorgebracht werden.

Zunächst könnte in einigen Fällen auch mit nicht-terminologischem Wissen der Lernenden gearbeitet werden (vgl. hierzu Melzer 2011). Das setzt aufseiten der Lehrenden voraus, ein solches Wissen auch als Zeichen für Sprachbewusstsein wertzuschätzen. Zumindest gegenüber systematischen Anteilen des Grammatikunterrichts ergibt sich damit ein Perspektivwechsel, da bei Sprachbetrachtungen im Literaturunterricht die Beherrschung der einzelnen Termini und „Sprache als System“ (KMK 2012b: 20) nicht als Ziele des Kompetenzerwerbs auftreten, sondern als Handhabe zur Benennung, Erschließung und Referenz von Entdeckungen am Text. Was die Wissens- und Kompetenzbestände selbst angeht, ist zweitens zu unterscheiden zwischen einer Überforderung, die besteht, *obwohl* die entsprechenden Kompetenzen hätten gelehrt und gelernt werden sollen, und einer Überforderung, die über die curricular verbindlichen Inhalte *hinausgeht*. Letzteres wäre wohl tatsächlich nur in Ausnahmefällen sinnvoll und zudem mit einem so umfangreichen grammatischen Exkurs verbunden, dass zunächst die Frage der didaktischen Verhältnismäßigkeit zu beantworten wäre. Besteht die ‚Überforderung‘ jedoch nur darin, dass bereits Gelerntes angewendet oder in neue, vielleicht außergewöhnliche Zusammenhänge transferiert wird, so kann sich diese sogar als höchst produktiv erweisen. In diesem Sinne wäre zu hoffen, dass die Überforderungssituation sprachbetrachtenden Literaturunterrichts dazu führt, dass metasprachliches Wissen *in Funktion* kommt und so gleichsam ‚lebendig‘ gehalten wird (vgl. Kap. II). Man könnte, zweifellos etwas überspitzt, sogar argumentieren, dass metasprachliches Wissen eben deshalb im Ruf steht, totes und anwendungsfernes Wissen zu sein, weil der (über-)fordernde Anspruch, es auf neue Zusammenhänge zu übertragen und zu nutzen unterrichtlich viel zu selten gestellt wird. Im Grundsatz kann der Überforderungskritik damit entgegengehalten werden, dass Didaktik schwerlich davor zurückschrecken kann, von Schülerinnen und Schülern etwas zu verlangen, was diese zuvor nicht können. Die Anleitung, vom Nicht-Können zum Können, vom Nicht-Beherrschen zum Beherrschen einer Anforderung zu gelangen, stellt vielmehr im Anschluss an Wygotski einen psychologischen Grundpfeiler didaktischen Handelns dar. Von Überforderung kann man also nur sprechen,

wenn man meint, die benötigte metasprachliche Kompetenz läge außerhalb des realistisch für Lernende Erreichbaren. Dies wäre dann am konkreten Beispiel zu zeigen und ist – das soll hier nicht bestritten werden – sicherlich nicht selten der Fall. Wer allerdings prinzipiell einmal im Grammatikunterricht erworbene Kompetenzen und Wissensbestände nicht auch in anderen Lernbereichen des Deutschunterrichts aktivieren und bereichernd einsetzen möchte, ebnet erst den Weg zu ebenjener Art toten Wissens, als das grammatisches Wissen allzu oft inkriminierend bezeichnet wird.

Ein weiterer Kritikpunkt besteht im Verweis auf die Normativität des Nachvollziehbarkeitsanspruchs, der aus der literaturpädagogisch nicht unkritischen Ambition erwächst, Interpretationen zu bewerten. Die Frage, inwiefern schulgrammatische Termini wirklich als Garant für Nachvollziehbarkeit und Objektivität gelten dürfen, wurde in Kapitel VI.2.3 bereits diskutiert. Dem kann an dieser Stelle nur hinzugefügt werden, dass Nachvollziehbarkeit nicht zu jedem Zeitpunkt erzwungen werden sollte, wenn dies auf Kosten subjektiver Äußerungen zu literarischen Texten ginge. Gerade das subjektive Erleben literarischer Texte ist jedoch nicht nur lesesozialisatorisch hoch relevant, sondern bildet erst die Grundlage für weitere analytische Beschäftigungen mit Texten (vgl. Zabka 2015: 137). Den Nachvollziehbarkeitsanspruch aufgrund dessen aber allzu einfach aufzugeben, würde in einem Literaturunterricht, in dem auch vonseiten der Schülerinnen und Schüler immer wieder eine gewisse Beliebigkeit moniert wird, die Motivation wohl in ähnlicher Weise untergraben. Es kommt also auf eine sensible Balance zwischen beiden Bereichen an.

Es wurde außerdem herausgearbeitet, dass grammatisches oder metasprachliches Wissen allein für eine gelungene Interpretation nicht ausreichend und damit auch die interpretatorische ‚Reichweite‘ sprachlicher Beschreibungen literarischer Texte in Bezug auf literaturunterrichtliche Fragestellungen begrenzt ist. Dieser Punkt festigt zunächst die Analyse von Sprachbetrachtungen als einen Schritt, der der interpretativen Bedeutungszuweisung heuristisch vorausgeht. Didaktisch geht damit bezogen auf die Ansprüche an metasprachliches Wissen der Schülerinnen und Schüler erneut die Frage nach der Verhältnismäßigkeit von Aufwand und interpretatorischem Ertrag einher, die in der Planung entsprechender Lernarrangements mit Blick auf den jeweiligen Text kritisch zu beantworten wäre. Dennoch eröffnet die Perspektive auf die Sprachlichkeit literarischer Texte neue Sichtweisen, bspw. auf den Leseprozess, die sich sonst nicht in dieser Eindringlichkeit zeigen würden.

Angesichts dieser trotz aller Verteidigungen drohenden Überforderungssituation erscheint der Ruf nach didaktischer Reduktion der hier dargestellten literaturwissenschaftlichen Argumente nicht weit. Dies ist allerdings kein leichtes Unterfangen: Es geht schließlich nicht um einen Sachverhalt, der durch Auswahl, Konzentration und Vereinfachung didaktisch reduziert werden könnte (vgl. Lehner 2012: 10), sondern um eine Vorgehensweise. Das eher inhaltsorientierte Konzept der didaktischen Reduktion erscheint daher unpassend, weshalb eher eine Konkretisierung für unterrichtliche Kontexte anzustreben wäre. Methodisch wurden hierfür unter anderem operative Eingriffe in den Text

vorgeschlagen, die dann mit den Originalformulierungen verglichen werden (vgl. Spinner 2000b: 199, 2015b: 103). Zieht man sprachliche Besonderheiten als Kriterium für die Stoffmengenreduktion heran, so wirkt sich dies vornehmlich auf die Textauswahl aus: Zum einen ließen sich Texte und Fragestellungen auswählen, die mit schulgrammatischem Inventar mehr oder weniger direkt zu beantworten sind.⁶⁰ Zum anderen besteht im Anschluss an die Wertschätzung nicht-terminologischen metasprachlichen Wissens die Möglichkeit, Texte auszuwählen, die direkt an Sprachgefühl und Sprachbetrachtungskompetenz der Lernenden anschlussfähig sind, sodass unterrichtlich an individuell erfasste sprachliche Auffälligkeiten angeknüpft werden kann.⁶¹ Wie bereits betont, gilt gerade für explizites metasprachliches Wissen, dass dessen Einbindung nicht nur potentiell ertragreich sein sollte, sondern die benötigten Wissensbestände auch in einem für Lernende angemessenen Zeitaufwand erreichbar sein müssen. Nur so kann gewährleistet werden, dass potentielle didaktisch intendierte ‚Erträge‘ (also en gros ein besseres literarisches Verstehen) auch wirklich erreicht werden. Infrage kommen damit einerseits Texte, bei denen es sich aufgrund textinterner Eigenschaften lohnt, Sprach- mit Literaturbetrachtung zu verbinden, weil sich so (neue, relevante) Bedeutungsebenen erschließen oder unplausible Deutungen zurückweisen lassen;⁶² kurz: weil sich die Fähigkeit, auf metasprachliches Wissen zurückzugreifen, an ihnen trainieren und erwerben lässt. In der in Kapitel IV.6 vorgeschlagenen Terminologie würde man hier von *textseitigen Schwierigkeiten* (oder generell textuellen Effekten) sprechen, die vermittels Sprachbetrachtungen einem besseren literarischen Verstehen zugeführt werden. Andererseits eignen sich aber auch individuelle, *leserseitige Schwierigkeiten* für Sprachbetrachtungen an literarischen Texten, ja fordern diese sogar ein: Dabei kann es um die Bildung eines interpretationsfähigen Textweltmodells gehen, das weiteren deutenden Auseinandersetzungen mit dem Text als Grundlage dient, zugleich aber auch um den Aufbau einer um literarästhetische Aspekte bereicherten und damit ganzheitlicheren sprachlichen und metasprachlichen Kompetenz.

60 Drei lyrische Texte, die dieses Kriterium erfüllen dürften, finden sich bei Bredel/Pieper (2015: 277–279).

61 Hier bieten sich Texte wie KANAK SPRAK (Zaimoglu [1995] 2013) oder BROKEN GERMAN (Gardi 2016) an.

62 Auch das Arbeiten mit (ggf. konstruierten) falschen Deutungen, die durch ein Fehlverständnis sprachlicher Aspekte zustande kommen, bietet sich hierbei an.

VII. Sprachbetrachtung und Textnähe

Damit ist die Arbeit an einem Punkt angelangt, an dem der zweite Teil der Fragestellung in den Blick genommen werden soll. Inwiefern kann Sprachbetrachtung zu einer textnahen Rezeption literarischer Texte führen?

Am markantesten findet sich diese These bei Klotz (2014b), der aus der ästhetischen „Geformtheit“ (ebd.: 552) literarischer Texte und einem semiotisch-funktionalen Grammatikverständnis im Sinne Köllers (1997) die Empfehlung einer „ästhetische[n] Sprachsensibilisierung“ (Klotz 2014b: 553) ableitet. Andeutungen und Überlegungen zu textnaher Lektüre und sprachsensiblen Umgangs mit literarischen Texten finden sich allerdings unter anderem auch bei Paefgen (1996: 10, 1998: 22), Kämper-van den Boogaart (2006: 168, 2013: 288) und Köster/Winkler (2015: 127) sowie aus eher sprach- oder textdidaktischer Perspektive bei Scherner (2007: 67). Klotz führt jedoch seine Gedanken zu diesem Zusammenhang ausführlicher und in deutlich grammatikdidaktischer Spielart vor und stellt sie unter den richtungsweisenden Titel „Textnahe Lektüre durch grammatisches Wissen“, wobei neben Kafkas *AUF DER GALERIE* auch *INVENTUR* von Günther Eich als Beispieltext dient. Zudem wird eine tabellarische Übersicht weiterer „mögliche[r] Texte“ präsentiert, denen ein jeweils „dominant sprachliches/literarisches Phänomen“ zugeordnet ist (Klotz 2014b: 560). Der verständnisförderliche Effekt, den eine unterrichtliche Beschäftigung mit den nahegelegten sprachlichen Phänomenen an den genannten Texten bewirken soll, wird jedoch nicht weiter ausgeführt. Klotz (2014b: 558) argumentiert hier genereller:

Der Mehrwert solch grammatischer Beobachtung liegt in der Textnähe möglicher Aussagen über das Gedicht, in ihrer Präzision und somit in dieser Lust, diesem Vergnügen, eine Spracherfahrung mitmachen zu können, die bei allgemeinerer, sicher auch wertvoller Textdeutung nicht möglich gewesen wäre.

Auch wenn man davon absieht zu fragen, was mit „allgemeinerer [...] Textdeutung“ genau gemeint ist, erscheint dieses Statement klärungsbedürftig.¹ Die vorliegende Arbeit wird diese Klärung zunächst vor literaturdidaktischer Seite aus angehen, um im Anschluss daran die Nahtstelle zu Sprachbetrachtungsaktivitäten näher zu untersuchen.

Im Einzelnen wird Kapitel VII.1 zunächst der Begriff des textnahen Lesens als didaktische Leseanweisung näher beleuchten und versuchen, einige Aspekte von Lesetechniken herauszuarbeiten, die als textnah qualifiziert werden. Besonders die zur Beschreibung eines textnahen Vorgehens immer wieder verwendete Vokabel des „statarischen Lesen[s]“ (Paefgen 1996: 14) verlangt allerdings eine

1 Der von Klotz genannte Aspekt der Präzision ist in Kapitel VI.1.2-3 und VI.4 bereits behandelt worden und wird daher in den folgenden Überlegungen nicht erneut aufgegriffen.

eigene Erklärung, die textnahe Lesen als historische Leseanweisung in Blick bringt (VII.2). Dies offenbart zugleich, dass textnahe Lesen ähnlich wie überfliegendes Lesen und andere Arten der Strukturierung und Ausgestaltung des Leseprozesses immer eine bestimmte „Ausdifferenzierung[en] der Lesefähigkeit unter [...] spezifischen Rahmenbedingungen“ (Holle 2004: 13) darstellt. Im Anschluss daran soll eine Auseinandersetzung mit dem Argumentationsgang bei Klotz (2014b) zu klären versuchen, wie man sich mögliche Verbindungen und Gemeinsamkeiten zwischen textnahen Lektüreformen und Sprachbetrachtung oder grammatischem Wissen vorstellen darf (VII.3). Auf die bereits in Kapitel IV.7 als Potenzial adressierte Gemeinsamkeit zwischen zentralen Aspekten des Konzepts der Sprachbetrachtung und textnahe Lesen geht Kapitel VII.4 ein. Hierbei wird eine Hypothese erarbeitet, die nicht an den Gegenständen ansetzt, sondern die Fähigkeit zum selbstgesteuerten und planvollen Verzögern der eigenen Sprachverarbeitung (Deautomatisierung) als gemeinsames Basiselement von Sprach- und Literaturbetrachtung entwirft.

VII.1 Was ist Textnähe? – Aspekte von Textnähe als didaktische Leseanweisung

Beginnen wir zur Erläuterung des Konzepts vom ‚textnahen Lesen‘ zunächst mit der Feststellung, dass es sich bei textnahe Lesen um eine Lesetechnik oder (als bewusst wiederholendes Lesen) um eine *Lesestrategie* handelt. Angesichts der literaturtheoretisch wie genealogisch komplexen Grundlagen des in Rede stehenden Verfahrens ist es außerdem vielleicht nicht ganz überflüssig, zu betonen, dass ‚textnahe Lesen‘ als Bezeichnung ebenso wie das neuere Schlagwort „distant reading“ (Moretti 2000: 56 ff.) ein letztlich *metaphorischer* Ausdruck ist, der bestimmte Arbeitstechniken im Umgang mit Literatur auf den Begriff zu bringen versucht. Wer sich einen Text während der Lektüre nah vor Augen hält, ist vielleicht kurzsichtig – textnahe Lesen betreibt er oder sie damit aber nicht unbedingt. Was bedeutet also Textnähe, wenn der Begriff schon nicht den physikalischen Abstand zwischen Text und Lesenden beschreibt? Es liegt nahe, zu vermuten, dass es sich um den ‚geistigen Abstand‘ zum Text handelt, der beim textnahen Lesen möglichst gering gehalten werden soll.

Die Begründungen für einen in dieser Hinsicht möglichst „dichte[n] Kontakt mit einem Text“ (Kämper-van den Boogaart 2013: 279) sowie die Überlegungen, wie dies praktisch zu bewerkstelligen ist, sind allerdings mehr als vielfältig.² Schon die Tatsache, dass sowohl in der vorliegenden Arbeit als auch bei Paefgen (1998)

2 Konzepte oder Lektürevorschlägen zum textnahen Lesen stehen zudem in einem größeren Zusammenhang mit der Frage, wie literarische Texte am besten oder angemessensten zu lesen sind – hierzu auch nur eine relevante Auswahl literaturwissenschaftlicher oder didaktischer Theorien zu präsentieren würden den Rahmen dieser Arbeit deutlich übersteigen.

listenartige Verfahren zur Erläuterung und Darstellung gewählt werden, deutet darauf hin, dass textnahes Lesen als einheitliches Konzept nicht leicht zu fassen ist. Eine solche Darstellung mag zwar auf eine „relativ schwache theoretische Markierung“ (Kämper-van den Boogaart 2013: 284) hinweisen, diese resultiert aber, so Kämper-van den Boogaart weiter, aus den „erheblichen Diskrepanzen“ der „gegenstandstheoretischen Fundierung“ der einzelnen „um Textnähe bemühten Lektüreprojekte“ (ebd.). Jene Einzelprojekte sind also keinesfalls theoretisch unterreflektiert. Im Gegenteil firmieren unter dem Label ‚textnahes Lesen‘ eine Reihe von Lektüre- und Konzeptvorschlägen, die auf unterschiedliche literaturtheoretische Ressourcen zurückgreifen, was dann zu einem diskrepanten Gesamtbild führt. Zudem kann textnahes Lesen im Unterschied zu anderen Lesestrategien auf eine längere didaktische Geschichte zurückblicken und wurde infolgedessen – freilich nicht immer unter diesem Namen – auch theoretisch stärker reflektiert als andere Lesetechniken, die zunächst ‚nur‘ die Bereitstellung eines möglichst reichhaltigen kognitiven Textweltmodells zum Ziel haben.³ Aufgrund dessen greift die folgende Darstellung, wenn auch um den Preis möglicher theoretischer Inkongruenz, auf ein aspektorientiertes Verfahren zurück, welches die Überlegungen zum textnahen Lesen anhand einiger zentraler oder besonders strittiger Gesichtspunkte darzustellen versucht.

Wer, um sich zunächst einen Überblick zu verschaffen, mit neueren literaturwissenschaftlichen Leseanweisungen beginnt, gerät schon aufgrund der sprachlichen Ähnlichkeit der Bezeichnungen fast unweigerlich an die Frage, ob ‚textnahes Lesen‘ mit ‚Close reading‘ gleichzusetzen sei. Aus didaktischer Sicht kann diese Gleichsetzung eigentlich nur zurückgewiesen werden, wie sich anhand des folgenden Eintrags im „Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie“ zeigen lässt:⁴

Close reading (engl. ‚genaues, textnahes Lesen‘), eine Form der sehr detaillierten, gründlichen, textnahen und intensiven Lektüre und [...] Interpretation, die völlig werkzentriert ist [...], von der [...] Autonomie des Kunstwerks ausgeht, sämtliche Faktoren des [...] Kontexts bewusst ausblendet und auf die Erschließung der sprachlichen Besonderheiten, formalen Merkmale und Bedeutungsnuancen des jeweiligen Werks konzentriert ist. Die theoretisch nur ansatzweise reflektierte Interpretationspraxis des *c.r.*, die an am. und engl. Universitäten von den 1930er Jahren bis etwa 1970 vorherrschend war (und z. T. noch heute ist) und durch einflussreiche *textbooks* weite Verbreitung fand, ist kennzeichnend für Ansätze wie den am. [...] *New Criticism* und die [...] werkimmanente Interpretation. Den Prinzipien des *c.r.* sind darüber hinaus Theorie und Verfahren des [...] russ. Formalismus und der [...] Dekonstruktion verpflichtet. (Nünning 2013: 105)⁵

- 3 Textnahes Lesen ist zudem eine der wenigen Lesetechniken, die sich zumindest traditionellerweise exklusiv an literarische Texte richten.
- 4 Der Vergleich erfolgt hier einzig, um zu einem besseren Verständnis von textnahe Lesen zu gelangen und soll keine Gleichsetzung der didaktischen (oder didaktisierten) Leseanweisung mit einem literaturtheoretisch-methodischen Vorgehen insinuierten.
- 5 Zur besseren Lesbarkeit wurden Verweiszeichen (↗), die auf andere Artikel des Handbuchs hinweisen, ausgespart.

Betrachtet man Nünnings Einordnung des ‚Close reading‘ zugleich als Definitionsversuch für textnahes Lesen, so fallen angesichts der didaktischen Veröffentlichungen zu diesem Schlagwort gleich mehrere Unstimmigkeiten auf: In neueren Arbeiten ist, wenig überraschend, von Werkzentrierung oder -immanenz kaum noch die Rede, auch wenn der Primärtext stets einen hohen Stellenwert einnimmt. Der *Status kontextueller Informationen* ist zudem entgegen Nünnings Darstellung zumindest umstritten und veränderlich (vgl. Paefgen 1996; Fingerhut 1997; Belgrad/Fingerhut 1998). Auch können Theorien textnahen Lesens, wie bereits angesprochen, insgesamt zwar nicht auf eine (einzige) gemeinsame literaturtheoretische Basis zurückgreifen, Nünnings (2013: 105) Kritik, die Interpretationspraxis sei „theoretisch nur ansatzweise reflektiert [...]“ greift jedoch zu kurz: Zum einen erwähnt Nünning selbst mit Formalismus und Dekonstruktivismus selbst zwei durchaus robust aufgestellte literaturtheoretische Ressourcen mit Verbindungen zum Close reading, zum anderen finden sich auch in den entsprechenden didaktischen Veröffentlichungen theoretische Bezugnahmen, etwa auf Derrida und Jakobson.⁶ Besonders Paefgen (1996) beschäftigt sich zudem eindringlich mit Roland Barthes Balzac-Lektüre S/Z (Barthes 1987) sowie mit den didaktischen Folgen rezeptionsästhetischer Literaturtheorien. Die jüngere Karriere textnahes Lesens als literaturdidaktische Leitvorstellung gründet somit, wie an Paefgens Arbeit (1996: 104–127) gut abzulesen, auch in einer Kritik an einem therapeutisch-subjektivistischen Lektüremodus. In genealogischer Hinsicht wären außerdem gegenstandstheoretische Prämissen poststrukturalistischer Literaturtheorien zu nennen, die beanspruchten, die hermeneutische Fokussierung auch und gerade bei der Behandlung von „Schulklassiker[n]“ (Förster 2000) von Identität auf Differenz umzustellen.⁷ Die auf Paefgens umfangreiche Arbeit folgenden Veröffentlichungen scheinen auf literaturdidaktischer wie auch literaturtheoretischer Ebene folgerichtig eher einen Weg zwischen klassisch-hermeneutischen Analysegesprächen und rezeptionsästhetisch inspirierten produktiven Ansätzen finden zu wollen (vgl. Fingerhut 1997: 100).

VII.1.1 Primat des Primärtextes

Damit sind bereits einige Aspekte textnahen Lesens benannt: Der (tendenziell umstrittene) *Status kontextueller Informationen*, die vor allem von Paefgen (1996) und Fingerhut (1997) programmatisch stark gemachte *Verbindung von Lesen und Schreiben* sowie in Zusammenhang damit das *Verhältnis zu handlungs- und produktionsorientierten Vorgehensweisen*.⁸ Betrachtet man textnahes Lesen aber zuvörderst als (gleichwohl genealogisch heterogenes und damit

6 Vgl. bspw. Steets (1998) und Förster (1998).

7 Ein weiterer Zugriff auf die Leitvorstellung von Textnähe findet sich in der Kritik kulturwissenschaftlicher Lektürepraktiken, vgl. hierzu Ladenthin/Rickes (2004).

8 Vgl. zu diesen Aspekten Kap. VII.1.3.

disparates) literatur- und lesedidaktisches Programm, so erscheint als unumstritten wichtigster Aspekt der *Primat des Primärtextes* (vgl. Kämper-van den Boogaart 2013: 288). Diese tendenziell tautologische Formulierung weist bereits darauf hin, dass es Vertretern des textnahen Lesens darum geht, etwas eigentlich als selbstverständlich Empfundenes (wieder) auf die deutschdidaktische Agenda zu setzen. Oftmals wird dabei auf die Sektion „Konzepte textnaher Arbeit an Literatur“ auf dem Berliner Symposium Deutschdidaktik 1996 Bezug genommen. Deren Teilnehmerinnen und Teilnehmer einte, so Kämper-van den Boogaart (2013: 279f.), bei aller Unterschiedlichkeit der daraus gezogenen Schlüsse die „Vermutung“, „dass im schulischen Literaturunterricht der Umgang mit der Buchstäblichkeit poetischer Texte zunehmend zu locker gerate“.⁹ Diese ‚Lockerheit‘ findet bereits Paefgen (1996: 319f.) in ihrem Unterrichtsversuchen vor:

Obwohl der Unterschied zwischen genauem-informativem Lesen einerseits und subjektiv-spekulativer Lektüre andererseits Studenten wie Schülern bekannt war, gerieten sie in ihrer Lese-Praxis gleichwohl in eine spekulative Leseweise, ohne den vorgeschalteten Schritt einer um Informationsentnahme bemühten Entzifferung des Textes durchzuhalten. Die interpretationstrainierten und -fixierten Schülerinnen lasen nur oberflächlich, weil es im mündlichen Unterrichtsgespräch eher auf den großen Bedeutungsraum als auf die kleinen, im Text notierten sprachlichen Details ankommt.

Hiervon ausgehend fokussieren textnahe Ansätze eine detailgenaue Lektüre des Primärtextes. Diese Festlegung steht in Verbindung mit einem „Unbehagen angesichts oft praktizierter Interpretationswillkür“ (Belgrad/Fingerhut 1998: 5), was zu der Forderung führt, im schulischen Umgang mit Literatur verstärkt Argumentationen und Textbelege einzufordern (vgl. ebd.: 7), um „zu Entscheidungen [zu] gelangen, die sich am Text plausibilisieren lassen“ (Kämper-van den Boogaart 2013: 288). Abgelehnt werden entsprechend nicht nur allzu subjektive Interpretationspraktiken, sondern auch die

Neigung, poetische Texte mit externen Faktoren wie Autorschemata, Werkübersichten oder Epocheninformationen zu verbinden und auf diese Weise für Kriterien zu sorgen, durch die sich schnell Top-down-Lektüren realisieren lassen, welche die Ambiguitäten fiktionaler Texte erst gar nicht in Erscheinung treten lassen. (ebd.: 279f.)

Die Ablehnung solcher willkürlichen oder vereinseitigenden Lese- und Deutungshaltungen und der Entschluss, hier gegenzusteuern, erfordern ein bestimmtes Verständnis und eine bestimmte Haltung sowohl zum Lesevorgang selbst als auch bestimmte methodische Schritte, um dem festgestellten Defizit entgegenzuwirken.

9 Zu den Gründen hierfür vgl. Kämper-van den Boogaart (2013: 279f.).

VII.1.2 Genauigkeit, Langsamkeit, geringe Textmenge: textnahes Lesen als Habitus

Zunächst zum Lesevorgang: Die wohl am häufigsten zu hörende Forderung im Zusammenhang mit Konzepten textnahen Lesens verlangt mehr *Genauigkeit* sowie – als methodische Folge, nicht jedoch als eigenes Ziel – die *langsamere Lektüre* einer *geringeren Textmenge* (vgl. bspw. Paefgen 1998: 15 ff; Belgrad/Fingerhut 1998: 6). Dabei werden, unterstützt durch die tendenzielle Zuordnung textnahen Lesens zu als schwierig oder mehrdeutig geltenden Texten, Fremdheit oder gar Verständnislosigkeit nicht vorschnell vermeintlich ‚geklärt‘ und damit eingeebnet, sondern im Gegenteil genutzt, um Lernende zu einem schärferen, (sprach-)sensibleren Blick zu motivieren (vgl. Paefgen 1998: 14; Steets 1998: 100 f.). Je fremder ein Text Lernenden also erscheint, je größer die „Entfernung von der Alltagssprache, syntaktisch, semantisch, im Wortschatz“ (Paefgen 1998: 18) ist, desto eher lassen sich textnahe Verfahren rechtfertigen. Die Forderung nach Genauigkeit der Lektüre erfordert also ihrerseits wiederum weitere didaktische und kognitive Schritte, zu denen wiederholtes Lesen (vgl. ebd.: 18 f.), eine vergleichsweise geringe Textmenge,¹⁰ das Aufrechterhalten und didaktische Nutzen der Fremdheit des Textes (vgl. Steets 1998: 98) sowie Langsamkeit gezählt werden können.¹¹ All diesen Punkten ist jedoch gemein, dass sie individuell sehr unterschiedliche Ausprägungen erfahren können: Ein langsames, detailgenaues Lesen sprachstärkerer Lernender wird zu anderen Ergebnissen führen und andere Verstehensschwierigkeiten bearbeiten als eine ähnlich gelagerte Lektüre bei weniger sprachstarken Lernenden. Bei näherer Betrachtung zumindest von Paefgens Thesen handelt es sich bei den Anweisungen zu Langsamkeit, geringer Textmenge und wiederholter Lektüre sowie Aufrechterhaltung der Fremdheit eines Textes jedoch vielmehr um methodische Derivate der Genauigkeitsforderung, die diesen ja stets als mühevoll und herausfordernd beschriebenen Lektüremodus von hinderlichen Faktoren entlastet: „Textnahes Lesen wird *erleichtert*, wenn die Menge des zu Lesenden gering ist“ (Paefgen 1998: 17, Hervorh. T.L.).¹²

10 „Das Diktat der genauen, verlangsamten, wiederholten Lektüre erfordert ein anderes Zeit-Lektüre-Verhältnis: Nicht die Quantität des Gelesenen ist wichtig, sondern die Qualität des Leseprozesses steht im Vordergrund“ (Paefgen 1996: 189).

11 Zu den durch Fremdheit ausgelösten ästhetischen Effekten der Langsamkeit, Deautomatisierung und Irritation vgl. Kap. VII.4.

12 Ähnliches gilt auch für die Zuordnung textnahen Lesens zur Gattung der Lyrik (vgl. Paefgen 1998: 19 f.): Es wäre zudem ein Missverständnis, textnahes Lesen strikt mit bestimmten Gattungen zu verknüpfen. Die Anwendung dieser Lesetechnik fällt nur bei bestimmten Gattungen leichter als bei anderen. Um es in einem Beispiel sagen: Dass wir über den Champs-Élysées eher flanieren als uns im Stile eines Bergsteigers fortzubewegen heißt nicht, dass letzteres unmöglich wäre, sondern nur, dass wir dies aus praktischen Erwägungen und aufgrund sozialisatorischer Erfahrungen weniger zu tun geneigt sind. Ebenso können wir Romane durchaus textnah lesen, sie bereiten dabei allerdings, so Paefgen (1998: 20), „größere Probleme, wenn es um textnahe Leseprozesse geht“ – einerseits auf-

Viele dieser Forderungen gehen ursächlich einher mit einer Aufwertung des Lesevorgangs.¹³ Hier greift vor allem Paefgen (1996) auf Roland Barthes' extrem genaue und kleinschrittige Balzac-Studie S/Z zurück: „Lesen ist [...] keine parasitäre Geste, keine reaktive Ergänzung einer Schrift, die wir mit dem Prestige der Schöpfung und des Vorhergegangenen schmücken. Es ist eine Arbeit“ (Barthes 1987: 15). Entsprechend lässt sich textnahes Lesen als eine „Ausdifferenzierung der Lesefähigkeit“ (Holle 2004: 13) verstehen, die im besonderen Maße zur Rezeption mehrdeutiger und schwer verständlicher literarischer Texte befähigen und zugleich allzu einfache subjektivistische Lektüren verhindern soll. Jenes „genaue [...], langsame [...], gründliche [...] Studieren eines literarischen Textes [...] mit Stift, mit Papier, mit Zeit und Geduld“ (Paefgen 1998: 14) versteht Paefgen emphatisch als „eine elaborierte Form, eine höhere Stufe der Lesefähigkeit“ (ebd.: 15), die Lernenden entsprechend nicht einfach über den Erstlesekurs zufalle, sondern besonders in der Sekundarstufe II „gelehrt und gelernt werden“ müsse (ebd.: 16). Neben den methodischen Anforderungen stellt sich textnahes Lesen somit auch als literaturunterrichtlich zu etablierender *Habitus* zur Lektüre von schulinstitutionell als hochwertig prononcierten Texten dar. Ein Abgrenzungspunkt textnahen Lesens ist daher auch das Lesen in „Unterhaltungsfunktion“ (ebd.). Das genaue und daher langsame textnahe Lesen wird von Paefgen demgegenüber als „unbequem“ (ebd.) beschrieben und auch Förster (1998: 65f.) zufolge liegt „[d]as ‚Lustversprechen‘ [...] in erster Linie – im Sinne Brechts – im Gewinn durch Erkenntnis“.

VII.1.3 Umgang mit kontextuellen Informationen, Verhältnis zu Handlungs- und Produktionsorientierung

Umstrittener als diese Konzentrations- und Reduktionsaspekte des Lesevorgangs sind die daraus gezogenen methodischen Schlussfolgerungen. Da wäre zunächst der *Umgang mit kontextuellen Informationen*, der ja auch innerhalb der Literaturwissenschaft schon zu Kontroversen geführt hat (vgl. Gadamer 2004, bes. 128). Dass der Primärtext die Hauptrolle spielen soll, wird in Beiträgen und Lektürevorschlägen, die unter dem Schlagwort textnahes Lesen firmieren, zwar kaum je bestritten – wie dies sich praktisch auswirkt, ist aber bereits Gegenstand der Diskussion: Während Fingerhut (1997) noch argumentiert, das von ihm in diesem Zusammenhang entworfene Konzept des heuristischen Schreibens sei „ohne genaue Kenntnis des Autors [nicht] möglich“ (ebd.: 117), plädiert er ein Jahr später zusammen mit Jürgen Belgrad für eine abgeschwächte, aber differenziertere Variante:

Textnahes Lesen stellt *zunächst* den vorliegenden Text in den Vordergrund. Wir lassen also zunächst die *Hilfestellung* zusätzlicher Information über Autor, Werk,

grund ihres Umfangs, andererseits aufgrund eines potenziell Interesse erregenden Inhalts, der „die Aufmerksamkeit auf Sprache zurück[drängt]“ (ebd.).

13 Zu den Gründen dieser Aufwertung vgl. genauer Paefgen (1996: 114ff.).

Gattung, Epoche usw. beiseite, und zwar weil diese den Text unter dem gewählten Gesichtspunkt (z. B. Gattung) ‚modellieren‘ würden. Deutungen, die sich *vorwiegend* auf den Hintergrund von Autor, Gattung, Epoche stützen, geben dem Text einen allgemeinen, einen überindividuellen [...] Charakter. Die Interpretation verweist sofort über *diesen* Text hinaus auf Generelles beim Autor, der Gattung oder der Epoche. Sie übersehen oft Wichtiges, das im Text vor Augen liegt, indem sie prinzipiell immer auf etwas anderes verweisen. Sie unterstellen unbefragt, daß das Spezielle sich dann schon im Allgemeinen zeigt. Erst in einem zweiten Schritt und auf einer anderen Ebene sollten auch Sekundärinformationen herangezogen werden. (Belgrad/Fingerhut 1998: 8f.)

Auch Paefgen (1996) gelangt in ihren Unterrichtsversuchen zu dem Ergebnis, zumindest nicht völlig auf Kontextinformationen verzichten zu können, weswegen man textnahes Lesen in diesem Sinne eher als einen Modus der Re-Lektüre betrachten könnte.¹⁴ Insgesamt bleibt festzuhalten, dass eine allzu intensive Beschäftigung mit „Autorschemata, Werkübersichten oder Epocheninformationen“ (Kämper-van den Boogaart 2013: 279) mindestens im unmittelbaren Vorfeld der Lektüre textnahen Rezeptions- und Deutungsweisen eher im Wege stehen dürfte, auch wenn das nicht zwangsläufig bedeutet, sämtliche Kontextinformationen zu jedem Zeitpunkt auszuschließen.

Um Schülerinnen und Schülern diesen Lektüremodus nahe zu bringen, wird oftmals, wenn auch nicht durchgängig, auf Verfahren zurückgegriffen, die auf den ersten Blick an handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht erinnern könnten. Besonders Paefgen (1996) verbindet konsequent Lese- mit Schreibaktivitäten. Zugleich herrscht jedoch in vielen Beiträgen ein durchaus kritisches *Verhältnis zu produktionsorientierten Spielarten des Literaturunterrichts* vor¹⁵. Fingerhut (1997) etwa diskutiert recht ausführlich und vor dem Hintergrund der These, dass bei produktionsorientierten Verfahren „Lernziel und Lernergebnis [...] nicht zusammen[passen]“ (ebd.: 104) eine breite Auswahl an Schreibmustern, auf die Lernende angesichts entsprechender Aufgabenstellungen verfallen (vgl. ebd.: 105–115). Eine konfrontative Gegenüberstellung von „analytisch vorgehende[m]“ und rezeptionstheoretisch inspiriertem Literaturunterricht lehnt er allerdings als „unglückliche Frontenbildung [...]“ ab (ebd.: 100). Tatsächlich ist das Verhältnis vor allem zu produktionsorientierten Unterrichtsverfahren differenzierter als es auf den ersten Blick erscheinen mag: Denn umgekehrt reklamieren auch produktionsorientierte Verfahren als

14 Paefgen (1998: 18f.) nennt „[m]ehrmaliges Lesen“ folgerichtig ein Spezifikum textnahen Lesens.

15 Textnahes Lesen hat als Konzept (zumindest dem Namen nach) allerdings bei weitem nicht einen solchen Ausfluss an Unterrichtsvorschlägen hervorgebracht wie handlungs- und produktionsorientierte Vorgehensweisen. Das mag daran liegen, dass unterrichtliche Vorgehensweisen nicht immer konkretisiert werden und insgesamt weniger im Fokus stehen als bei handlungs- und produktionsorientierten Verfahren, für die Haas/Menzel et al. (1994: 24) in ihrem Basisbeitrag für „Praxis Deutsch“ ein ausführliches „Auswahlverzeichnis der wichtigsten Verfahrensweisen“ angeben.

Ziel für sich, die „Auseinandersetzung mit einem Text verzögern, zeitlich verlängern und intensivieren“ zu wollen, um somit „eine genauere und vertiefte Textwahrnehmung an[zu]regen“ und „die originale Fassung aufmerksamer und bewußter zu sehen“ (Haas/Menzel et al. 1994: 22). Schon die augenfällige Ähnlichkeit dieser Formulierungen mit Zielsetzungen textnahen Arbeitens an Literatur kann als Hinweis dafür gelten, dass trotz Abgrenzungsbemühungen das Verhältnis zum produktionsorientierten Literaturunterricht nicht vorschnell als einfacher Antagonismus beschrieben werden kann.

Paefgen (1996: 119) stellt hierzu fest, dass die Rezeptionsorientierung der 70er und 80er Jahre zwar „den Boden bereitet [hat] für eine neue Vermittlung zwischen Lesen und Schreiben, weil sie unbefangener, dem Lesen näher stehende (Schreib)Äußerungen erlaubt, als es die reflektierte Interpretation ermöglicht“, zieht letztlich jedoch ein kritisches Fazit:

[D]ie Lesedidaktik [ist] in der Folge der rezeptionsästhetischen Leseraktivierung v. a. im Verlauf der achtziger Jahre mehr und mehr zu einer Schreibdidaktik [...] geworden. [...] Auffällig ist, daß die Aufwertung der Person des *Lesers* in eine allgemeine Aufwertung des *Schreibens* übergeht und damit gleichzeitig – wegen der eigenständigen Dynamik der Schreibaktivität – eigentlich in eine Abwertung des *Lesens* mündet; denn die eigenmächtige Dominanz des Schreibens bewegt sich häufig vom gelesenen Text weg: Das eigene Geschriebene wird wichtiger als der gelesene Text. (ebd.: 126)

Obwohl auch für Vertreterinnen und Vertreter textnaher Verfahren „Lesen und Schreiben nicht zwei strukturell getrennte, sondern eng aufeinander bezogene Aktivitäten sind“ (Steets 1998: 100)¹⁶, will man also ein Missverhältnis wie man es in rezeptionsdidaktischen Vorschlägen wahrgenommen hatte, vermeiden (vgl. Belgrad/Fingerhut 1998: 7). Eine Manifestation dieses Missverhältnisses entdeckt Paefgen (1996: 241) auch in Produkten von Lernenden, die sich ihr bei Unterrichtsversuchen zur Verbindung von Schreib- und Leseaktivitäten darboten:

Während der Analyse der [von Lernenden analog zu literarischen Texten verfassten; T.L.] Romananfänge zeigte es sich, daß die Schüler statt zunächst zu lesen, was gedruckt im Text stand, ständig auf der Suche nach den ungeschriebenen Bedeutungen waren und dabei stets die ‚gedruckten‘ Informationen übersahen. Aus dieser letztgenannten Erfahrung resultierte der Plan, das Lesen eines längeren Erzähltextes in den öffentlichen (Klassen)Raum zu holen, um über ein weitgespanntes fiktives Geschehen hinweg so etwas wie eine ‚Lese-Übung‘ durchzuführen, die immer wieder bzw. von Anfang an von textbezogenem Schreiben begleitet sein sollte.

Die oben bereits angesprochene spekulative Leseweise findet also für Paefgen in Schreibprodukten ihren Niederschlag und wird – und hierin liegt ein entscheidender Abgrenzungspunkt zu handlungs- und produktionsorientierten Verfah-

16 Dass dies in besonderem Maße für Paefgen (1996) gilt, zeigt bereits der Titel ihrer Arbeit.

ren – als Mangel an literarischer *Lesekompetenz* (und Folge eines übergezogenen Subjektivismus) in Angriff genommen. Die von Paefgen durchgeführte Leseübung zielt entsprechend explizit auf die Förderung literarischen Verstehens mithilfe methodisch angeleiteter textbezogener Schreibaufgaben.¹⁷ Diese ähneln zwar oftmals rezeptionsästhetischen Unterrichtsvorschlägen, fokussieren aber weniger das handelnde (Um-)Gestalten des Textes durch die Lernenden als Subjekte, sondern stärken das genaue, literarische Lesen und den Bezug auf den Originaltext. Entscheidend ist also die methodische Umorientierung: Während handlungs- und produktionsorientierte Verfahren im Zusammenhang mit einer starken Gewichtung lesemotivatorischer Gesichtspunkte (vgl. bspw. Haas/Menzel et al. 1994: 17f.) dazu neigen, die Schreibprodukte von Lernenden zu literarischen Texten als deren subjektive Anverwandlung bereits *per se* wertzuschätzen, streichen sowohl Paefgen (1996) als auch Fingerhut (1997) heraus, dass solche Lese-Schreib-Produkte auch verkürzt, tendenziös, undifferenziert, vereinfacht und insofern dem Originaltext unangemessen sein können. Dem wird mit der Ausbildung einer „elaborierte[n] Form [...] der Lesefähigkeit“ (Paefgen 1998: 15) begegnet, die auch eine Aufwertung des Lesevorgangs mit sich bringt.¹⁸

Diese Aufwertung wird vielfach auch unter der Vokabel *statarisches Lesen* betrieben. Neben Genauigkeit, mehrmaligem Lesen und Langsamkeit intendiert ein als statarisch beschriebener Lesevorgang auch eine besondere Aufmerksamkeit auf die Sprache (vgl. Scherner 2007: 67), was sich beispielsweise in der Konsultation von Wörterbüchern äußern könnte. Ein historischer Blick auf diesen Lesemodus sowie schulische Leseanweisungen, soll nun helfen, diese Verbindung deutlicher in den Blick zu nehmen.

VII.2 Sprachaufmerksamkeit: Statarisches Lesen

Bislang unberührt geblieben ist die immer wieder geforderte *Sprachaufmerksamkeit*¹⁹ – ein Aspekt textnahen Lesens, der besonders bei Paefgen direkt an die Verbindung von Lese- und Schreibdidaktik geknüpft wird:

Die [durch eine „Krise der literarischen Bildung“, (ebd.); T.L.] in Bedrängnis geratene Literatur erfordert anders ausgebildete Leser, welche, ist noch nicht entschieden, aber möglicherweise eben solche, die weniger, aber genauer lesen, die

17 Ein ähnliches Konzept beschreibt auch Fingerhut (1997: 117) unter dem programmatischen Titel „L-E-S-E-N“.

18 Die Frage, wie sich Konzepte textnahen Lesens zu Problemen mit der Lesemotivation oder den Herausforderungen einer nicht nur sprachlichen Inklusion verhalten, ist damit allerdings noch nicht beantwortet. Angesichts der Tragweite dieser Fragen scheint die Erwiderung, man setze mit Brecht auf die Lust der Erkenntnis (vgl. Förster 1998: 65f.) etwas dürftig.

19 Der Terminus Sprachaufmerksamkeit kann hier durchaus im Sinne von Kap. IV.2 als „Wechsel der Blickrichtung von der Inhaltsebene auf die Ebene der sprachlichen Mittel“ (Ossner 1989: 30) verstanden werden.

schreibend lesen und die, gewappnet durch eigene ästhetische Schreiberfahrung, mit einer anderen Sprachaufmerksamkeit lesen. (Paefgen 1996: 10)²⁰

Die Programmatik von „Lesen als steigerungsfähige[r] Technik“ (Paefgen 1998: 21), die für die Beschäftigung mit (kanonischer) Literatur in einem bestimmten Modus und auf einem bestimmten Niveau beherrscht und ergo gelehrt werden sollte, bewirkt und beabsichtigt – auch infolge der erläuterten methodischen Verfahren – „eine auf die Sprachlichkeit des Textes ausgerichtete Lektüre“ (ebd.: 22).²¹ Konkret regt etwa Förster (1998) unter dekonstruktivistischem Blickwinkel an, lexikalisch-semantische und syntaktischen Ambiguitäten ebenso wie Unklarheiten oder Widersprüche „zwischen der buchstäblichen und der bildlichen [...] Bedeutung“ (ebd.: 65) als „Irritationspunkte“ (ebd.: 64) zu nutzen, um „Bedeutungen [...] an der sprachlichen Konstitution von Texten zu hinterfragen“ (ebd.: 63). Wie sich die in solchen Formulierungen aufscheinende Verbindung zwischen textnahe Lesen und Aufmerksamkeit auf die literarische Sprache gestaltet, soll im Folgenden mithilfe eines historischen Exkurses untersucht werden. Für einen solchen Exkurs sprechen vier Punkte, die aus aktueller Sicht erstaunlich sein mögen, zumal die historische Dimension der Forderung nach mehr Textnähe bislang wenig beleuchtet wurde.²²

- i. Geradezu frappierend ist die starke *Formfokussierung* und rhetorische Ausrichtung vormodernen Literaturunterrichts, wenngleich dies zunächst für den altphilologischen Unterricht und erst in zweiter Linie für den muttersprachlich ausgerichteten Deutschunterricht gelten kann.
- ii. Gleiches gilt für die starke *Produktionsorientierung* philologischen Unterrichts, der Lernende zuerst „als ‚angehende Autoren‘ an[sprach]“ (Kopp 1994: 677). Zusammengenommen führten diese beiden Ausrichtungen dazu, dass bis ins 18. Jahrhundert hinein die Inhalte der im Unterricht gelesenen (oder übersetzten) Texte deutlich hintenangestellt wurden (vgl. Wegmann 1994: 348).
- iii. Statarisches Lesen weist als hieran orientierter Lesemodus zunächst eine dezidiert *altsprachliche und ergo fremdsprachendidaktische Ausrichtung* auf. Obwohl eine hauptsächlich inhaltlich interessierte Lesepraxis außerhalb des Literaturunterrichts natürlich bereits lange Bestand hatte, wurde diese erst recht spät unterrichtlich zur Kenntnis genommen.
- iv. Erstaunlich ist in diesem Zusammenhang vor allem die Wahrnehmung von Lesen als potenziell gefährlicher und süchtig machender Tätigkeit, als ein

20 Vgl. auch Paefgen (1998: 21f.) oder für ein konkretes Beispiel der sprachaufmerksamen Interpretation Förster (1998).

21 Jene Konzentration auf die Sprache literarischer Texte mag gerade im Deutschunterricht auch als Eingrenzung allzu subjektivistischer Lektüren dienen.

22 Die vier nachfolgend genannten Faktoren motivieren den hier eingesetzten Exkurs (Kap. VII.2.1–VII.2.3). Entsprechend seiner inhaltlichen Ausrichtung fragt der Exkurs aber nach Sprachbetrachtung als Bestandteil textnahen und statarischen Lesens und orientiert sich insofern nicht systematisch an diesen Punkten.

Laster, dem es zu begegnen gilt. Erst durch Gesner, Hiecke (1842: 68 ff.) und andere erhalten inhaltlich orientierte Lesemodi Einzug in die Diskussion: Hiecke schlägt als eine Art Gegenmaßnahme vor, inhaltlich orientiertes Lesen schulisch zu lehren und lässt diesem damit zugleich eine schulisch akzeptierte weil bildende Komponente angedeihen.

VII.2.1 Statarisches und kursorisches Lesen als historische Leseanweisungen

Wer im vorangegangenen Kapitel auf die Jahreszahlen geachtet hat, wird bemerkt haben, dass (mit wenigen Ausnahmen) nahezu alle zitierten Arbeiten aus den 1990er Jahren stammen. Das lässt sich zwar unter Verweis auf das bereits erwähnte Symposium Deutschdidaktik 1996 erklären, zeigt aber auch, dass man textnahes Lesen mittlerweile durchaus als historisches Konzept betrachten kann. Daher wird an dieser Stelle versuchsweise ein historischer Zugriff gewählt, zumal die Parallelen zum Sprach- und Grammatikunterricht unter dieser Perspektive deutlicher zutage treten dürften. Auffällig ist dabei vor allem die exklusive Verknüpfung des Begriffs ‚statarisches Lesen‘ mit schulischen Kontexten, die mit einem (neu-)humanistischen und insofern emphatischen und normativ aufgeladenen Bildungsbegriff operieren. Schon die Duden-Webseite umschreibt den Eintrag ‚statarisch‘ mit „verweilend, langsam fortschreitend“ und nennt als Verwendungsbeispiel bezeichnenderweise „statarische Lektüre“ (Dudenredaktion 2018)²³. Ebenso ordnet das deutsche Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm das Lemma „statarisch“ „der sprache der schule“ zu (Grimm/Grimm 1854–1961: Bd. 17, 934), was einen ersten Hinweis auf die Geschichte und Geschichtlichkeit des Begriffs bietet. Grob gesagt entwickelte sich statarisches Lesen über die Geschichte des Leseunterrichts hinweg von der einzigen didaktisch wahrgenommenen und legitimierten Art zu lesen zu einer zwar noch immer altphilologisch überformten Lesetechnik, die nunmehr aber nur noch bestimmten Werken zuteilwird und an den Begriff der textnahen Lektüre angeschlossen wurde.²⁴

Zur (Begriffs-)Geschichte: Von der Kunst des langsamen Lesens sprechen schon Nietzsche und Jean Paul (vgl. Kopp/Wegmann 1988) und auch für die Geschichte der Germanistik und ihrer Emanzipation von den Altphilologen spielt die Beherrschung einer bestimmten Lesetechnik im Zusammenhang mit

23 <http://www.duden.de/rechtschreibung/statarisch>, abgerufen am 13.01.2018.

24 In neueren Arbeiten werden die Begriffe ‚statarisches Lesen‘ und ‚textnahes Lesen‘ z. T. mehr oder minder synonym oder zur gegenseitigen Definition verwendet (vgl. bspw. Paefgen 1998: 15). Um den historischen vom methodischen Zugriff zu unterscheiden, wird daher im Folgenden der Begriff ‚statarisch‘ als eine bestimmte Art zu Lesen mit dem noch näher auszuführenden historischen und sprachfokussierenden Hintergrund aufgefasst. Der Begriff ‚textnahes Lesen‘ bezieht sich hingegen auf die in Kap. VII.1 beschriebenen theoretischen und methodischen Aspekte, zu denen man auch ein statarisches Vorgehen hinzuzählen könnte.

der Zuschreibung klassisch-bildender Werte zu deutschsprachigen Titeln eine nicht zu unterschätzende Rolle (vgl. Wegmann 1994: 347 ff.). Für Schlegel und August Boeckh ist gar „die Frage, was das Lesen (in der Philologie) eigentlich ist, [...] der Weg zum Fundament der Disziplin“ (ebd.: 382).²⁵ Dass dieser Topos auch heute noch anschlussfähig ist, zeigt (wenn auch eher kulturpessimistisch gewendet) Eagleton (2016: 7), der in der Einleitung zu seinem im Untertitel immerhin als „Einladung“ beschriebenen Werk „Literatur Lesen“ mahnt, jene Tradition des langsamen und genauen Lesens laufe „Gefahr, in der Bedeutungslosigkeit zu versinken“. Dabei war das Lesetempo und, da hiervon abhängig, auch die Gründlichkeit des Lektüreprozesses lange Zeit an die Materialität der Texte selbst geknüpft:

Wurden die ersten Zeichen der mesopotamischen Bilderschrift auf Tontäfelchen eingeritzt, fixierte man im antiken Griechenland die Buchstabenschrift auf Schriftrollen aus Papyrus [...]. Diese griechischen Texte bestehen aus Worten, die ohne Zwischenräume und Interpunktionszeichen aneinandergereiht sind und ein lautes Vorlesen bzw. Murmeln erzwangen. Denn erst durch einen Sprecher oder Vorleser wurde diese Wortschlange zu einem gegliederten und verständlichen Text; erst im aktiven Akt des Lesens fand die Transformation der kontinuierlichen Schrift in eine diskontinuierliche Gliederung von bedeutungsrelevanten oder bedeutungstragenden Segmenten statt. (Klausnitzer 2012: 54)

Dieses laute Lesen dominiert bis ins frühe Mittelalter. Erst mit der „Einführung des Leerraums zwischen den Worten“ (ebd.) im 9. Jahrhundert wird ein stilles Lesen möglich. Eine deutliche Beschleunigung des Lesetempos sehen Kopp/Wegmann (1988: 93) erst im späten 18. Jahrhundert „mit der Umstellung der alten Kulturtechnik des Lesens von einer *intensiven* zu einer *extensiven* Lektüre (Engelsing), die selbst wieder mit einer rapiden Zunahme an Lesestoff korrespondiert“. Obwohl diese Zunahme neben technischen Neuerungen wohl auch mit der zunehmenden Etablierung des Deutschen als Schriftsprache in Zusammenhang gebracht werden kann und (fortgeschrittenes) Lesen somit nicht mehr gleichbedeutend mit fremdsprachlich-lateinischem Lesen ist, sind die Verhältnisse an den Schulen andere. Lässt man, wie Kopp/Wegmann (1988: 96) die „Geschichte des ‚fortgeschrittenen Lesens‘ [...] mit der Praxis des Literaturunterrichts an den Gelehrtenschulen des 16. und 17. Jahrhunderts“ beginnen, so gilt dort „die Qualifikation zur lateinischsprachigen Eloquenz“ als „unumstrittenes Lernziel“:

Der Schwerpunkt liegt auf dem Erwerb formaler Textregeln, für die die Texte die exempla liefern. Dafür hat man Zeit, nicht selten ein ganzes Jahr für einen einzigen Text. Weder zwingt der Lehrplan einen ganzen Lektürekanon auf, noch drängt die Konkurrenz anderer [...] Fächer zur Eile. Ein Text soll in der Lektüre in seiner grammatischen, rhetorischen und poetischen Struktur erkannt werden.

25 Dies ist seinerzeit schon deshalb von Belang, weil, wie Wegmann (1994: 337 ff.) ausführt, u. a. für Hegel die Philologie nicht mehr ist als ein „bloße[s] Aggregat [...] von Kenntnissen“ (Hegel [1817] 1991: 49), vgl. Kap. I.1.

Dazu wird der Text vom Lehrer in kleine und kleinste Einheiten zerlegt, die sich der Schüler imitierend aneignen soll. Wer richtig lesen kann, der kann schließlich auch in der Manier des Mustertextes sprechen und schreiben. (ebd.: 97)

Zweierlei ist hieran bemerkenswert: Zum einen findet sich bereits hier die Verbindung von Rezeption und Produktion, wie sie in Kapitel VII.1 vor allem anhand der Arbeit von Paefgen (1996) nachvollzogen wurde. Die Didaktik des textnahen Lesens kehrt indes Mittel und Zweck des altphilologischen statarischen Lesens, zumindest soweit die Rekonstruktionen aus entsprechenden Schriften und Schulordnungen diesen Schluss zulassen, genau um: Während Paefgen und andere die *Textproduktion* nutzen, um die *Textrezeption* zu unterstützen – es geht ja erklärmaßen nicht um die Förderung kreativschriftlicher Leistungen – zeichnen Kopp/Wegmann (1988) das schulische Lesen des 16. und 17. Jahrhunderts gerade als *Mittel* aus, um Lernende in die Lage zu versetzen, selbst gute, also rhetorisch und poetisch den zeitgenössischen Maßstäben folgende, Texte zu produzieren. Dass diesen auch inhaltliche Dignität zukommt, garantiert die noch aus Antike und Mittelalter übernommene „Einheitsformel von *res und verba*“ (Wegmann 1994: 347). Kopp (1994: 676f.) zufolge beabsichtigte jene statarische Lektüre also einzig die Beherrschung der „vom Mustertext vorgegebenen Auswahl- und Verknüpfungsregeln“. Die Schüler wurden

als ‚angehende Autoren‘ an[gesprochen], die lernen sollten, die Textproduktionsregeln in der Herstellung eigener (Schul-)Reden und poetischer Texte anzuwenden. Die Rezeption vorbildlicher Texte und die Produktion eigener Texte waren reziprok aufeinander bezogen. (ebd.: 677)

Zum anderen und als Folge dessen legte die langsame und immer wieder zur (lehrerseitigen) Reflexion unterbrochene Lektüre den Schwerpunkt nicht auf den Inhalt, sondern auf die Form. Als Unterrichtsziel meinte Textverstehen also weniger ein inhaltliches Durchdringen des Gelesenen, sondern vielmehr „allein die Fähigkeit, den Text als Ergebnis formalsprachlicher Regeln wahrzunehmen, die nachahmend zu reproduzieren waren“ (ebd.: 676; vgl. auch Wegmann 1994: 348). Trotzdem war dies natürlich nicht die einzige Art zu lesen. Schon naturwissenschaftliche Texte mussten in ihrem

Informationsgehalt [...] verstanden werden, sollte das lesend angeeignete Wissen in der Praxis erfolgreich angewendet werden. Und auch in der Privatlektüre war ein anderes Leseverhalten zu beobachten als das im schulischen Unterricht eingeübte. (Kopp 1994: 677)

Es waren jedoch erst die Krise und „der Reputationsverlust der Philologie“ (ebd.: 675) Mitte des 18. Jahrhunderts, die, neben weiteren Umwälzungen, auch eine Revision der Lernziele nach sich zog. Der Schulmeister und Philologe Gesner machte in diesem Rahmen die Beobachtung fruchtbar, „daß neusprachliche Romane [...] in privater Lektüre sehr viel schneller gelesen wurden, mit dem Augenmerk eben nicht auf sprachliche Feinheiten, sondern auf den Zusammenhang“ (ebd.: 677). Gesner schlägt infolgedessen vor,

diese durch Spannung und Vergnügen motivierte Lektüretechnik auch auf [...] [die Klassiker] anzuwenden. Er führt für dieses Leseverfahren die Bezeichnung ‚cursorische‘ Lektüre ein, die eben nicht mehr, wie die ‚statarische‘, bei jeder rhetorisch-stilistischen Einheit verweile, sondern auf die inhaltliche Erfassung des ganzen Textes [...] ziele. (ebd.: 677 f.)

Neben der bereits erwähnten Krise der Philologie mögen für die Genese dieses Vorschlags, der immerhin die Unterscheidung zwischen *statarischer* und *cursorischer* Lektüre mit sich brachte, allerdings noch einige andere Faktoren relevant gewesen sein: So gelang es durch das von Gesner vorgeschlagene Vorgehen zugleich, klassisch-antike Texte nunmehr „[n]icht nur wegen ihrer sprachlichen Mustergültigkeit [...], sondern auch ihres Sachgehalts und ihrer moralisch erziehenden Wirkung wegen“ (ebd.: 676) anzuempfehlen. Diese Entdeckung von Klassizität als nicht ausschließlich rhetorisch-formale, sondern auch inhaltlich bestimmte Kategorie ermöglichte die dann durch F.A. Wolf vorangetriebene Anbindung der Philologie an den Begriff der Bildung (vgl. ebd.: 684) und ließ diese „zur Leitdisziplin der Reorganisation des Erziehungssystems“ (ebd.: 682) aufsteigen.

Die neu gewonnene inhaltliche Ausrichtung führt weiterhin zu der Forderung, deutsche Texte nun ebenfalls anders zu lesen. Denn „[e]ine Lektüre, die zuerst auf den Informationsgehalt hin liest, verlangt ein höheres Tempo, da andernfalls sich keine Kohärenz einstellt“ (Kopp/Wegmann 1988: 98). Das dahinterstehende praktische Problem beschreibt auch Robert Hiecke, dem zu meist die Rolle zuerkannt wird, eine der ersten Lesedidaktiken verfasst zu haben (vgl. Kämper-van den Boogaart 2010: 11 ff.). Hiecke beklagt was man heute vielleicht mangelnde Lesekompetenz nennen könnte und führt dies auf die altphilologische Ausrichtung des Unterrichts zurück: Allein durch die Lektüre der antiken Klassiker würden Schüler nicht in die Lage versetzt, „[e]ine Rede von Jacobs, von Fichte, eine Abhandlung von Schiller, von den Schlegels, ja selbst meist von Garve oder Engel [...] zu verstehen“ (Hiecke 1835: V). Denn

[n]ur zu leicht geht über der nothwenig [...] verweilenden Lectüre einer fremden ganzen Schrift der freie Ueberblick verloren [...] – dagegen die in der Muttersprache im Allgemeinen anwendbarere cursorische Lectüre die Auffassung eines Ganzen [...] leicht gestattet. (ebd.: IX)

Hiecke ordnet so die statarische Lektüre fremdsprachlichen, die cursorische muttersprachlichen Texten zu, was in einem weiteren Schritt nicht nur eine lese-didaktisch anspruchsvolle Kombinationen dieser beiden Lektüretypen ermöglicht, sondern auch den muttersprachlichen Unterricht als dessen Ergänzung an den altphilologischen koppelt:

[M]an lasse den Schüler ein Lesen im Detail und vom Einzelnen nach dem Ganzen hin am Fremden lernen, wo er eben gar keinen andern Weg wollen kann, – und man lasse ihn ein Lesen im Ganzen und Großen, vom Ganzen nach dem Einzelnen hin, an heimischen Werken erlernen, wie dieß gleichfalls seinem Bedürfniß und eigenen Verlangen am meisten entspricht. Auf diese Weise würde

das Studium der alten Sprachen und Schriftsteller mit dem der vaterländischen in die wirksamste [...] Wechselbeziehung gesetzt. (ebd.: IXf.)

Die Verbindung der Philologie(n) mit dem Bildungsbegriff zeigt sich hier auch in der Tatsache, dass Hiecke von einem Lesen „vom Einzelnen nach dem Ganzen hin“ (ebd.: IX) spricht: Die rein rhetorisch-grammatische und auf die Ausbildung schriftsprachlicher Eloquenz abzielende Lehrhaltung scheint also bereits in den Hintergrund zu treten.

Ferner beschreibt Hiecke (1842: 69) die Förderung einer muttersprachlichen literarischen Lesekompetenz zugleich als probates Mittel, um Lernende vor der „Sucht“ der ungezügelten „Leserei“ zu schützen. Vor dem Hintergrund, dass seinerzeit deutschsprachige „Lektüre eine Beschäftigung mit zunehmender Attraktivität für größere Teile der Bevölkerung“ wurde (Kämper-van den Boogaart 2010: 16), erklärt sich dieser Schutzreflex einer Institution, die sich ‚Bildung‘ zunehmend auf die Fahnen schreibt: Obwohl heute nur schwer vorstellbar, ist für Hieckes Zeitgenossen besonders das „extensive Lesen“ als „Vielleserei“ und ‚Lesesucht‘ kulturell in Verruch“ geraten (ebd.). Methodisch angeleitetes Lesen deutschsprachiger Texte, so Hiecke, könne die Gefahr solcher „Vielleserei“ bannen, da hierdurch „die deutsche Lectüre zu einer bildenden und kräftigenden Arbeit“ gemacht werde, durch welche die „Schüler [...] das Gelesene verarbeiten und verdauen lernen“ und sich daher nicht „darin verirren, mit einem krankhaften Appetite nur immer neue und neue Speisen hinterzuschlingen“ (Hiecke 1842: 68). Während Hiecke sich mit dem Rekurs auf diesen Topos noch ganz auf der Linie des Zeitgeistes bewegt, kann dies für neuere Verfechter textnahen Lesens kaum gelten. Umso erstaunlicher ist die Ähnlichkeit zwischen Hieckes Formulierungen und Paefgens Definition textnahen Lesens ex negativo:

Textnahes Lesen meint nicht: überfliegendes, hastiges, auf eilige Inhaltsentnahme ausgerichtete Lesen. Es meint nicht, daß ein literarischer Text so oberflächlich zur Kenntnis genommen wird, daß man notfalls ein wenig ‚mitreden‘ kann oder zumindest ahnt, wovon die anderen reden. Quer lesen ist ebenso wenig gemeint wie einmaliges pausenloses Lesen, das sich dem Sog des Zu-Lesenden hingibt. (Paefgen 1998: 15)

Ebenfalls abgegrenzt wird textnahes Lesen gegenüber „kindlich-evasive[m] Flucht- und Genuß-Lesen. [...] Textnahes – oder statarisches – Lesen meint hingegen eine elaborierte Form, eine höhere Stufe der Lesefähigkeit“ (ebd.). Obwohl diese Ähnlichkeiten auch in Paefgens Rekurs auf Barthes (vgl. Paefgen 1996: 163 ff.) begründet sein könnten, zeigen sich hier auch historische Analogien, zumal viele Arbeiten zum textnahen Lesen in dezidiert kritischer Haltung gegenüber einzig auf Lesemotivation angelegten Programmen monieren, „dass es dem Deutschunterricht an einem curricularen Modell zur Entwicklung von Lesekompetenzen mangle“, das unterschiedliche „Lesemodi“ und „Schwierigkeitsniveaus“ unterscheidet (Kämper-van den Boogaart 2013: 283 f.). Sowohl Hieckes Kombination von statarischem und kursorischem Lesen als auch die angeführten Arbeiten zum textnahen Lesen zeichnen also ein Bild des Leserler-

nens als „Ausdifferenzierung der Lesefähigkeit unter den spezifischen Rahmenbedingungen lebenslanger Literalisierungsprozesse“ (Holle 2004: 13).

Hier wird sich zugleich eine weitere Parallele deutlich: Ähnlich wie in neuerer Zeit etwa Comics, popkulturellen Lyrics und Musik-Videoclips, Filmen oder Videospielen begegnet der pädagogisch-didaktische Diskurs dem erstarkenden Medium (nach kulturpessimistischen Warnungen) letztlich durch dessen Eingemeindung in schulische Vermittlungsprozesse. Das lässt sich einerseits als Akt zur Wahrung oder Ausdehnung von Kontrolle verstehen. Andererseits wird der „Leserei“, bzw. Filmen, Videospielen etc. durch diese diskursive Eingemeindung ein bildendes Element zuteil. Anders gesagt: Es werden Bedingungen herausgearbeitet, unter denen auch das zuvor abgelehnte inhaltsorientierte Lesen schulisch satisfaktionsfähig werden kann. Das Lesen deutschsprachiger Texte wird, wenngleich Modus, Geschwindigkeit und Niveau umstritten sind, als zumindest potenziell bildende Tätigkeit angesehen – nicht zuletzt deswegen, weil durch jene Eingemeindung sich didaktische Umgangsweisen mit dieser Praxis herausbilden konnten.

Eine solche Ausdifferenzierung der Lesetechnik beschreibt Klausnitzer (2012: 60f.) im Rekurs auf Gesner und F.A. Wolf auch für das kursorische Lesen, das insofern nicht als schlichter Gegenpart zum schulischen Lesen aufzufassen wäre.²⁶

[D]ie ‚kursorische Lektüre‘ [ist] an neuer, d.h. moderner Literatur geschult [!] [...]. Diese ist aber kein oberflächliches Überfliegen und kein hedonistisches Vergnügen, das sich dem Sog des zu lesenden Textes hingibt und auf Distanz verzichtet [...]. *Kursorische Lektüre* realisiert sich vielmehr als Lesen eines Buches, das nicht eher aus der Hand gelegt werden soll, als bis es ganz durchgelesen ist. Dabei sollen sowohl die Bedeutungen der Einzelworte als auch die Wortverbindungen beobachtet werden – so dass neben semantischen Zusammenhängen formale und stilistische Eigenheiten nicht aus dem Blick geraten. Die wahrgenommenen Figuren der Rede werden vermerkt, ohne jedoch den Lesefluss zu bremsen. Auch bei ‚dunklen‘ oder ungebräuchlichen Worten wird nicht Halt gemacht und der Schwung des Lesens gehemmt, sondern die schwierige Stelle wird markiert, um sie später eingehender zu behandeln. (ebd.: 60)

Auf heutige Verhältnisse übertragen sei angemerkt, dass dies entgegen der landläufig konnotierten Bedeutung von ‚kursorisch‘ Enormes verlangt: Ohne „hedonistische Hingabe“ und mit kritischer Distanz ein Werk²⁷ in einem Zuge durchzulesen und zugleich auf stilistische Eigenheiten zu achten, diese zu bemerken (was einiges an ästhetischem Irritationsvermögen erfordert) und dennoch gleichsam durch diese Irritation hindurchzulesen, sie zu markieren und später

26 Kopp/Wegmann (1988: 99) zufolge wurden diese beiden Lektüremodi allerdings zunächst durchaus gegeneinander ausgespielt. Erst „[g]egen Ende des [18., T.L.] Jahrhunderts läßt diese Polemik nach“.

27 Klausnitzer bzw. Gesner scheint hier v. a. längere Erzähltexte im Sinn zu haben.

erneut vor dem Hintergrund der Ganzschrift zu reflektieren scheint eher eine *Zielformulierung* für einen fortgeschrittenen Adressatenkreis zu sein. Gesner wie auch Hiecke²⁸ stellen dem altphilologisch bewährten statarischen Lesemodus also mit dem cursorischen Lesen nicht ein natürliches oder urtümliches Lesen gegenüber,²⁹ das einfach aus einer fachlichen wie didaktischen Notsituation heraus³⁰ aufgewertet würde, sondern eine zwar auf außerschulischen Lesepraxen gründende³¹ aber durchaus ausdifferenzierte Lesetechnik, die an deutschsprachiger „moderner Literatur geschult ist“ (ebd.). Da auch diese Form des Lesens verlangt, dass „schwierige Stellen markiert [werden], um sie später eingehender zu behandeln“ (ebd.), wird hier eine statarische, textnahe Relektüre *bereits strategisch vorbereitet*. Statarisches und cursorisches Lesen sind insofern aufeinander bezogen.

Zusammengefasst verhilft der Vorschlag, statarische und cursorische Lektüre zu kombinieren dem cursorischen Lesemodus also nicht nur zu einer bildungsinstitutionellen Anerkennung, sondern fördert zugleich einen inhaltlich *und* formal orientierten Literaturunterricht.³² Dabei ist die formale Orientierung wie oben gezeigt originär altsprachlichen Lesegewohnheiten entnommen.³³ Statarisches Lesen bedeutet also auch, einen Text zu lesen, als sei er in einer fremden Sprache geschrieben. Damit stellt sich die Frage, wie Sprachbetrachtungsoperationen als Teil textnahen Lesens konzeptualisiert werden.

VII.2.2 Textnahes Lesen als sprachaufmerksamer Lektüremodus

Es soll nicht verhehlt werden, dass eine allzu simple Parallelisierung des nun ca. 20 Jahre alten Konzepts „textnahes Lesen“ mit dem teils über 200 Jahre alten

28 Inwiefern die mit den Schlagworten ‚cursorisch‘ und ‚statarisch‘ verknüpften Zielformulierungen bei Gesner, F.A. Wolf und Hiecke deckungsgleich sind oder sich ggf. unterscheiden, kann hier nicht weiter thematisiert werden.

29 Schon aufgrund der schulischen Lesesozialisation haben Menschen, so Kopp/Wegmann (1988: 96), „eben nicht ein gleichsam natürliches, je individuelles Verhältnis zum Text.“ Den Gedanken vom ‚natürlichen Lesen‘ problematisiert bereits Bourdieu: „[D]ie durch einen unmerklichen, steten Prozeß der Vertrautheit im Schoß der Familie garantierte Aneignung von legitimer Kultur [leistet] einer gleichsam magischen Erfahrung von Kultur und zwangsläufig damit einem Vergessen des Aneignungsprozesses Vorschub. [...] Das ‚Auge‘ ist ein durch Erziehung reproduziertes Produkt der Geschichte“ (Bourdieu [1987] 2014: 20 f.).

30 Vgl. dazu Kopp (1994: 675 ff.) sowie Wegmann (1994: 337 ff.).

31 Vgl. hierzu Kopp/Wegmann (1988: 98 ff.).

32 Trotz der Bedeutung, die Hiecke heute beigemessen wird, merkt Kopp (1994: 724) an: „Hieckes Lesedidaktik scheint das Schicksal vieler wichtiger Bücher geteilt zu haben. Es wurde hoch gelobt, sogar von der Unterrichtsbörde den Schulen ausdrückliche empfohlen [...], jedoch, sieht man auf seine Wirkung, wohl kaum [...] gelesen.“ Das schmälert nicht das Reflexionsniveau, erklärt jedoch das Ausbleiben unmittelbarer Konsequenzen bspw. in den Studentafeln.

33 Ob dies im Rückgriff auf den zeitgenössischen Klassik-Begriff auch für die inhaltliche Orientierung gelten kann und inwiefern es überhaupt sinnvoll ist, hier von zwei unterschiedlichen ‚Orientierungen‘ zu sprechen, müsste gesondert diskutiert werden.

Konzept des statarischen Lesens gewichtige Unterschiede verschleiert. Letztlich muss es vielleicht nicht einmal verwundern, dass sich die Ausarbeitungen historischer und aktueller didaktischer Überlegungen zur Erweiterung und Ausdifferenzierung von Lesekompetenzen in gewisser Weise ähneln, seien sie nun mit oder dezidiert gegen den Zeitgeist formuliert.

Textnahes Lesen ist ein Lesen, das insofern ausdifferenziert ist, als dass es um fremdsprachendidaktische Vorgehensweisen und Sprachbetrachtungsaktivitäten erweitert ist und dafür andere Faktoren, wie beispielsweise Lesemotivation, die Imagination des Textgeschehens oder die Erfahrung von Spannung, Trauer und anderen Emotionen hintenanstellt und letztlich als gegeben voraussetzt. Damit wird eine bestimmte Art der Distanzierung und Abstraktion vom Inhalt verlangt.³⁴ Das bedeutet nicht, dass Inhaltliches irrelevant würde: Man will, wie oben dargestellt, dem Inhalt oder dem Gesamt aus Inhalt und Sprache ja gerade mit den Mitteln textnahen Lesens näherkommen. Von Lesenden wird vielmehr verlangt, dass sie den Inhalt insoweit zurücklassen, dass sie sich nicht von Spannung, Längen etc. vom intendierten Lektüreverhalten ablenken lassen, gleichzeitig aber die Inhaltsorientierung soweit präsent halten, dass Imagination, produktive Irritationen, Fremdheit etc. möglich bleiben. Um dieses Maß an Abstraktion zu erreichen stellen textnahe Lektüren, vielleicht mit Ausnahme kürzerer lyrischer Texte, somit realistischerweise immer *Relektüren* dar. Anders gesagt: Der Begriff ‚textnahes Lesen‘ beschreibt ein Bündel didaktisch-methodischer Mittel zur Gestaltung von Leseakten, die ein erstes inhaltliches Verständnis bereits voraussetzen.³⁵ Nicht umsonst spricht auch Paefgen (1998: 14) von „wiederholte[m] Lesen ein- und derselben Passage, ein- und desselben Textes“. Dies entbindet Lernende von dem besonders bei längeren Texten tendenziell uneinlösbaren Anspruch, beispielsweise von Spannung abstrahieren und diese untersuchen zu müssen, ohne dass sie diese zuerst einmal als solche empfinden konnten.

Textnahes Lesen als auf rhetorische und poetische, letztlich also *textgestalterische* Kompetenzen abzielendes Unterrichts- oder Lektüreformat erfordert schon aufgrund dieser Produktions- und Formfokussierung eine stärkere Sprachaufmerksamkeit. Eine auch methodisch beschriebene Umsetzung findet sich bei Steets (1998), die, ähnlich wie bei Klausnitzer (2012: 60) dargestellt, Sprachaufmerksamkeit als eine Art Monitoringinstanz zur Identifikation von Verstehensbarrieren nutzt. Steets schlägt vor, dass die Lernenden während der Lektüre von Herta Müllers DER MENSCH IST EIN GROSSER FASAN AUF DER WELT

ihre Aufmerksamkeit auf die Stellen im Text richten, die ihnen Widerstand entgegenbringen bzw. dorthin, wo sie im Text die Widerstände gegen diesen selbst wahrnehmen. Lesen gegen Widerstände ist ein dekonstruktivistisches Prinzip,

34 Hier zeigt sich eine erste Parallele zum Konzept der Sprachbetrachtung, vgl. Kap. IV.7.

35 Hier könnte man bereits eine konzeptuelle Nähe zu poststrukturalistischen Literaturtheorien erkennen.

das zum Ziel hat, die fragende Haltung dem Text gegenüber zu verstärken. Die erste Lektüre [...] [der ersten beiden Kapitel; T.L.] findet in der Gruppe statt. Jeweils ein Schüler / Schülerin liest laut und sehr langsam vor, bis sich ihm, während er liest und dekodiert, die Sprache des Textes in den Weg stellt. Dieses sprachliche Hindernis wird auf ein Blatt notiert bevor die Lektüre vom nächsten Schüler / Schülerin fortgesetzt wird. (Steets 1998: 100)

Auch hier wird also zunächst über die festgestellten Verstehensbarrieren hinweg gelesen, bevor diese dann „von den Gruppenmitgliedern schreibend weiterbearbeitet [werden]“ (ebd.: 101). Bei dieser Weiterbearbeitung wird dann auch der fremdsprachendidaktische Einfluss deutlich:

Die Textstelle wird ähnlich wie ein fremdsprachiger Text gelesen und in ihre sprachlichen Möglichkeiten aufgefächert. Die Köpfe der SchülerInnen und Schüler [sic] arbeiten wie ein Wörterbuch, das an den sprachlichen Schwierigkeiten ansetzt und Mehrfachbedeutungen anbietet, ohne – zunächst – semantische Entscheidungen zu treffen. Die Schreibenden entwickeln so eine Bewußtheit für Mehrdeutigkeiten im Text und entsprechende Lesevarianten. (ebd.)

Werden auf diese Weise im Laufe des Lektürevorgangs wirklich Wörter nachgeschlagen, weil sie als auffällig empfunden werden oder unbekannt sind, treffen hier sozusagen auf der Mikroebene die Kompetenzbereiche „Sprache und Sprachgebrauch reflektieren“ und „sich mit literarischen Texten auseinandersetzen“ vermittelt über die Lesekompetenz zusammen. Lernende setzen sich so stärker mit dem Text und seiner Sprachlichkeit auseinander. Wie bereits in Kapitel IV.6 angedeutet, liegt hier die Vermutung nahe, dass Lernende, die auf diese Weise neue Wörter oder Formulierungsweisen kennenlernen, letztlich auch in ihrer Sprachkompetenz hinzugewinnen. Umgekehrt wäre es schließlich (auch für muttersprachliche Schülerinnen und Schüler) schwer vorstellbar, sich eindringlich mit der Sprachverwendung in einem Text zu beschäftigen, ohne dass auch die eigene Formulierungskompetenz davon beeinflusst würde. In diesem Zusammenhang könnte auch die produktionsorientierte Facette textnahen Lesen aus bildungssprachlicher Sicht eine Rolle spielen: Wenn sprachschwächeren Lernenden vor allem die Schriftsprachlichkeit bildungssprachlicher Register Probleme bereitet, könnte ein auf nachahmendes Schreiben fokussierender Ansatz auch hier weiterhelfen.³⁶ Diese aus der fremdsprachendidaktischen Orientierung geronnene Offenheit für Sprachbildungsaspekte wird auch sichtbar, wenn man das von Rösch (2010: 232) erstellte und an Lernende mit Deutsch als Zweitsprache adressierte „Raster zum Knacken literarischer Texte“ näher betrachtet. Dieses erinnert an vielen Stellen ebenfalls deutlich an Leseanweisungen, die zu mehr Textnähe anhalten wollen. So sollen die Lernenden „unbekannte Wörter oder Wortgruppen“ klären, wobei sowohl der Zusammenhang

36 Ein solcher Einfluss war ja gerade Kern des historischen, auf Nachahmung und Textproduktion hin angelegten statarischen Lesens. Zugleich beginnt auch Paefgen (1996: 212ff.) ihre Unterrichtsversuche mit nachahmenden Schreibübungen und einer Lektüre von Queneaus „Stilübungen“ (Queneau [1947] 2016).

im Text als auch Wörterbücher zurate gezogen werden können, und „merkwürdige Stellen“ sollen aufgegriffen und in ihrer Merkwürdigkeit geklärt werden.

Die in Vorschlägen zum textnahen Lesen immer wieder eingeforderte Fremdheit des Textes (vgl. Paefgen 1998: 14) spielt insofern einerseits für die Textauswahl eine Rolle, da hierbei mangelnde sprachliche Vertrautheit der Leserschaft antizipiert wird.³⁷ Andererseits beinhalten textnahe Vorgehensweisen, wie bei Steets (1998) zu beobachten, auch didaktische Maßnahmen, mit denen jene Fremdheit gewissermaßen künstlich hergestellt oder intensiviert wird. In dieses Bild passt auch, dass die Bildungsstandards im Bereich „Lesen“ die Kompetenz formulieren, „Verstehensbarrieren [zu] identifizieren und sie zum Anlass eines textnahen Lesens [zu] nehmen“ (KMK 2012b: 18). Dieser explizite Zuschnitt auf schwer verständliche Texte oder Textpassagen macht textnahes Lesen zu einer Technik, die von Lesenden erfordert, subjektiv ihr eigenes Verstehen angemessen einzuschätzen. Daher ist es, so Köster/Winkler (2015: 125), „zweckmäßig, die Identifikation von Verstehensproblemen als Kompetenz zu etablieren“. Diese Verknüpfung mit Verstehensbarrieren bedeutet aber auch, dass gerade lese- oder sprachschwächere Lernende in besonderem Maße auf textnahe Lektüren angewiesen sein können, weil ihnen Elemente als „Verstehensbarrieren“ – oder mit den Worten aus Kapitel IV.6 ‚leserseitige Schwierigkeiten‘ – begegnen, die anderen Lernenden (ob berechtigt oder nicht) weniger Probleme bereiten. Mehr noch: Akzeptiert man textnahes Lesen als (ein) probates Mittel im Umgang mit Verstehensbarrieren bei der Lektüre literarischer Texte, so wird man zugeben müssen, dass diese Form des strategischen Umgangs keineswegs einzig auf textseitig intendierte Verstehensschwierigkeiten verpflichtet ist. Nichts spricht dagegen, textnahe Lesestrategien auch bei leserseitigen Schwierigkeiten zum Einsatz kommen zu lassen.³⁸

„Lesenlernen [als] [...] eine Ausdifferenzierung der Lesefähigkeit unter den spezifischen Rahmenbedingungen lebenslanger Literalisierungsprozesse“ (Holle 2004: 13) zu betrachten bedeutet damit auch, anzuerkennen, dass Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer Lesekarriere unterschiedliche Arten des Lesens benötigen und ergo erlernen müssen. Das macht textnahes Lesen nicht zu einer gleichsam unhintergehbaren Bedingung, sondern vielmehr zu einer Technik, die in Abhängigkeit von individueller Lesekompetenz, Erfahrung (z. B. mit dem jeweiligen Textgenre, Autor, Epoche etc.) und Wissen einerseits sowie textseitiger Anforderungen andererseits ebenso eingesetzt werden kann wie andere Lesetechniken auch.³⁹

37 Vgl. zur Frage der Textauswahl auch Kap. VII.2.3.

38 In methodischer Hinsicht könnten sich hier etwa leere oder nur teilweise ausgefüllte Glossare anbieten, die auch auf Konnotationen oder alternative Bedeutungen vermeintlich bekannter Wörter hinweisen.

39 Mithin wäre auch der „Unterschied zwischen genauem-informativem Lesen einerseits und subjektiv-spekulativer Lektüre andererseits“ (Paefgen 1996: 319) nicht dichotomisch, sondern als ein Kontinuum zwischen mehreren Polen zu betrachten.

VII.2.3 Textnähe und Wertorientierung

Neben der skizzierten Sprachorientierung bringt textnahes Lesen auch eine gewisse Wertorientierung mit sich. Bereits in seiner historischen Form kann statarisches Lesen als ein auf Nachahmung ausgerichtetes Lektüreprinzip zum Umgang mit als hochwertig oder ‚klassisch‘ prononcierten fremdsprachlichen, später auch deutschen Texten beschrieben werden.⁴⁰ Diese Werteorientierung findet sich, wenngleich sie nicht immer offen zutage tritt, auch in jüngeren Arbeiten: Wie bereits zitiert liegt auch Förster (1998: 65 f.) zufolge „[d]as ‚Lustversprechen‘ [...] in erster Linie [...] im Gewinn durch Erkenntnis“. Die konzentrierte, zeitliche und motivational aufwändige Lektüre ist aber schon aus ökonomischer Sicht nur bei Texten sinnvoll, denen ein solcher Erkenntniswert auch institutionell oder zumindest vonseiten der Lehrkraft zugeschrieben wird und die insofern als wertvoll erachtet werden. Obgleich die Bildungsstandards nicht mehr im Stile tendenziell materialer Bildungstheorien unterrichtlich anzustrebende Erkenntnisse festschreiben, sondern als Ziele die Ausbildung bestimmter Kompetenzen nennen, sind sie damit nicht gleichsam wertneutral. Wenn also „Verstehensbarrieren überwinden und sie zum Anlass eines textnahen Lesens nehmen“ (KMK 2012b: 18) als Zielgröße definiert wird, so wird aus der vormaligen Verpflichtung auf bildende Klassizität und insofern Kanonizität eine Verpflichtung auf Verstehensbarrieren als Eigenschaften von dergestalt schulisch legitimer Literatur.

Wie bereits ausgeführt schlägt Förster (1998) vor, Ambiguitäten und Unklarheiten oder Widersprüche in einem Text, also Phänomene, die potenziell als Verstehensbarrieren wahrgenommen werden können, als „Irritationspunkte“ (ebd.: 64) zu nutzen, um „Bedeutungen [...] an der sprachlichen Konstitution von Texten zu hinterfragen“ (ebd.: 63). Hierzu fällt auf, dass sowohl Ambiguitäten (vgl. Kap. VI.2) als auch Unklarheiten (vgl. Kap. VI.3) bereits Gegenstand dieser Arbeit waren – und das obwohl es den in Kapitel VI dargestellten Argumenten zumindest nicht explizit um Textnähe, sondern um die Dienlichkeit „grammatische[r] Kenntnisse“ (Erben 2003: 68) für Interpretationstexte ging.⁴¹ Förster (1998) und ähnlich auch Steets (1998) geht es aber um besseres oder genaueres Textverstehen und Interpretationen, die sich am Text belegen lassen. Selbst wenn man nun unterstellt, dass sich die von Erben (2003) favorisierten Interpretationsverfahren (auch aufgrund der beschriebenen Werthaltung) durch ein hohes Maß an Textnähe auszeichnen, könnte dies als Indiz dafür gelten, dass didaktisch gewendet *sowohl* der Einsatz textnaher Lesestrategien *als auch* Indienstnahme grammatischer Analyseverfahren auf sprachbetrachtende Operationen zurückgreifen.

40 Ein Beispiel dafür liefert Hiecke (1842: 105).

41 Weiss (1995b, 1995c, 1995d) wird man ähnliche Motive unterstellen können.

VII.3 Textnahe Lektüre durch grammatisches Wissen?

Klotz (2014b) überschreibt seinen Aufsatz mit den Worten „Textnahe Lektüre durch grammatisches Wissen“ und nährt so die Erwartung, eine *kausale* Verbindung zwischen Textnähe und der Nutzung metasprachlicher Wissensbestände aufzuzeigen. Das grundsätzliche Vorgehen des Beitrags besteht in einer knappen Darstellung der ästhetischen (Platons HIPPIAS MAIOR; vgl. Platon 1993), grammatikdidaktischen (Köller 1997) und sprachwissenschaftlich-semiotischen (Jakobson [1960] 2007) Grundlagen, worauf die Vorstellung von Beispieltexten samt kurzer grammatisch basierter Deutungen und deren didaktische Analyse folgt. Diese bezieht sich vor allem auf metasprachliche Wissensbestände, die allerdings den Rahmen der üblichen Schulgrammatik mitunter verlassen und pragmatische sowie textlinguistische Aspekte einbeziehen.

Der Text sträubt sich allerdings auffällig gegen vereinheitlichende Klärungsversuche. Die durch den Titel wie auch stellenweise recht markante Thesenbildung geweckte Erwartung bezüglich einer Argumentation oder eines Konzeptentwurfes zur Integration schulgrammatischer Operationen und Erkenntnisgänge in Literaturunterricht wird vielfach, ja fast systematisch durch Relativierungen unterlaufen (vgl. Klotz 2014b: 552; 557; 559).⁴² Ähnlich wie Erben (2003) aber in der Tendenz noch stärker scheint Klotz (2014b) zwar grundsätzlich die These von der Relevanz und Anschlussfähigkeit metasprachlichen Wissens für Literaturunterricht begründen zu wollen; der Text geht dabei aber nicht streng argumentativ vor, sondern breitet eher Beispiele und Facetten aus, die eine Einbindung sprachlich-grammatischen Wissens in literaturunterrichtliche Zusammenhänge nahelegen. Klotz lotet hier, so soll der Text im Folgenden verstanden werden, Möglichkeiten aus und präsentiert nicht so sehr eine Argumentation im analytischen Sinne. Der Text scheint mithin eher eine Art Versuchsanordnung darzustellen. Es werden, wie gleich zu Beginn betont, „zwei Bereiche ins Spiel [gebracht], die miteinander zu verknüpfen nicht üblich ist und auf den ersten Blick nicht sonderlich sinnvoll erscheint“ (ebd.: 552). Da diese relativierende Skepsis gegenüber den eigenen Thesen beinahe den gesamten Text durchzieht, kann man sie nicht einfach als rhetorische *captatio benevolentiae* abtun. Diese mehr als nur stilistischen Besonderheiten können daher auch nicht ohne Auswirkungen auf die hier vorgenommene Darstellung bleiben, die insofern streckenweise eher interpretierend als erläuternd verfährt.

Zum Vorgehen: Im ersten Abschnitt wird in einem Durchgang durch den Text versucht, die zentralen Gesichtspunkte herauszustellen. Der darauffolgende Abschnitt konzentriert sich auf drei Kritikpunkte, die auch über den genannten Text hinaus von Bedeutung sind, da sich hieraus weitere Impulse für das Nachdenken über mögliche Zusammenhänge von Sprach- und Literaturbeachtung ableiten lassen.

42 Erschwerend kommt hinzu, dass jene Einschränkungen selbst z. T. so global formuliert sind, dass der Eindruck entstehen kann, eben noch stark gemachte Thesen würden im Folgesatz schon wieder zurückgenommen.

VII.3.1 Darstellung und Zusammenfassung

Die in dieser Arbeit für zentral erachtete Passage wurde bereits mehrfach zitiert, sei aber der Übersichtlichkeit halber hier noch einmal angeführt:

Der Mehrwert [...] grammatischer Beobachtung liegt in der Textnähe möglicher Aussagen [...], in ihrer Präzision und somit in dieser Lust, diesem Vergnügen, eine Spracherfahrung mitmachen zu können, die bei allgemeinerer, sicher auch wertvoller Textdeutung nicht möglich gewesen wäre. (Klotz 2014b: 558)

Entgegen diesem Anspruch räumt Klotz einleitend jedoch ein: „Ob durch [...] [grammatische] Beobachtung das Verstehen eines literarischen Textes verbessert, verändert oder begründbarer wird, ist zunächst einmal offen und bedarf des Nachweises“ (ebd.: 552). Der angestrebte Nachweis sei dann aussichtsreich, „wenn eine textnahe Lektüre insbesondere auf grammatischem Wissen beruhte – was ja nicht für alle, sondern nur für einige Texte – zumal sprachlich markant formulierte – zutreffen muss“ (ebd.). Dass die schiere Anzahl von Texten, bei denen eine sprachliche Analyse dem literarischen Verstehen zuträglich sein kann, aufgrund der Interdependenz von Schulkanon, Deutungskanon und schulisch favorisierten Analyseebenen wenig aussagekräftig ist, wurde bereits in Kapitel VI.1.4 erläutert. Im Ergebnis ist Klotz aber zuzustimmen: Dass man „nur selten Literatur und Grammatik notwendigerweise zusammenbringen [muss]“ (ebd.: 555), deckt sich mit der am Ende von Kapitel VI.1 gewonnenen Einsicht, dass die sprachliche Analyse nicht im strengen Sinne notwendiger Bestandteil interpretierender Texte ist.

Die Frage, warum sprachliche Elemente überhaupt bei Interpretationsversuchen zurate gezogen werden könnten, beantwortet Klotz nun mit einem textethischen Argument: Literarische Texte seien „Ergebnis formalen Bemühens“, weswegen „auf den Rezipienten [...] eine ästhetische Verantwortung“ übergehe, „diesem Text, dieser Geformtheit, diesem Inhalt in genau dieser Gestalt so gerecht wie möglich zu werden“ (ebd.: 552). In diesem Sinne verwendet Klotz dann auch das Schlagwort ‚Textnähe‘, welches „den Rezipienten ‚im Dienst‘ am Ästhetikon Text“ (ebd.) sehe und daher auch die sprachliche Gestaltung besonders ins Auge fasse.⁴³ Diese Aufmerksamkeit auf die Formseite literarischer Texte erfordere entsprechend sprachlich-grammatische Aufmerksamkeit, da formale „Gestaltungspotenziale [...] nicht zuletzt in den grammatischen Zeichen ver-/geborgen [sind]“ (ebd.: 553). Klotz scheint sich hier, wenn auch nicht explizit, auf eine funktionalgrammatische Tradition zu beziehen, für die innerhalb der Deutschdidaktik vor allem Köller (1997) einschlägig ist.⁴⁴ In seiner Didaktik zum funktionalen Grammatikunterricht versteht dieser „lexikalische Zeichen semantisch als *repräsentierende* Zeichen“, wohingegen „sich

43 Mit Blick auf Kap. VII.1 und VII.2 sei angemerkt, dass damit natürlich eine bestimmte Art der Textnähe favorisiert wird, die andere Aspekte textnahen Lesens wie z. B. die Produktionsorientierung eher in den Hintergrund treten lässt.

44 Deutlicher ist der Bezug auf Köllers funktionalen Grammatikunterricht bei Klotz (2010) und Klotz (2004).

die grammatischen Zeichen als *organisierende* Zeichen klassifizieren [lassen]“ (ebd.: 12). Grammatische Zeichen vermitteln also „Informationen, über die Korrelationen zwischen lexikalischen Zeichen bzw. über die Art und Weise, wie wir diese verstehen sollen“ (ebd.). Hierauf aufbauend formuliert Köller dann eine der zentralen Thesen seines funktionalen Grammatikverständnisses, dass nämlich „grammatische Zeichen ebenso wie lexikalische Zeichen *Werkzeugcharakter* haben, wenn auch jeweils auf einer anderen Ebene“ (ebd.: 14). Übertragen auf die bei Klotz (2014b) verfolgten Ziele sind „Gestaltungspotenziale“ also deshalb in grammatischen Zeichen „ver-/geborgen“ (ebd.: 553), weil grammatische Zeichen (das können ebenso Artikelwörter wie Tempus- oder Kasusmorpheme sein, vgl. Köller 1997: 13) das lexikalisch Dargestellte auf eine bestimmte Art und Weise organisieren. Auf Basis dieses teils textethischen teils funktionsgrammatischen Arguments fordert Klotz eine „spezifische Form der Sprachaufmerksamkeit“ und eine „letztlich ästhetische Sprachsensibilisierung“, die er unter Verweis auf Jakobsons ([1960] 2007) poetische Sprachfunktion vom „Alltagssprachgebrauch ab[grenzt]“ (Klotz 2014b: 553). Dabei wird ebenfalls in Aussicht gestellt, dass von der Indienstnahme für literarische Texte auch das metasprachliche Wissen und die „produktive wie rezeptive Sprachkompetenz“ (ebd.: 554) profitieren könnten (vgl. auch ebd.: 557).⁴⁵ Zudem sei eine „Redeweise [...] über Literatur, die überwiegend sprachgebunden bleib[t]“ vor allem für „mittelmäßig an Literatur interessierte Schüler durchaus relevant“ (ebd.: 554).

Im darauffolgenden Abschnitt wird anhand von Kafkas Erzählung *AUF DER GALERIE* dann eine „[e]rste Veranschaulichung“ gegeben (ebd.: 555). Dabei fällt die eigentliche Interpretation recht kurz aus:

Der gleiche Inhalt wird zweifach dargestellt: zuerst hypotaktisch-konditional im Konjunktiv auf der Basis eines bedrückenden Wortschatzes, sodann parataktisch im Indikativ auf der Basis eines Glanz gebenden Wortschatzes. Das bewirkt ein verwirrendes Spiel: Der hypothetische Konjunktiv steht eben nicht für Nur-zu-Denkendes [...], sondern für die harte Realität des Showgeschäftes, während der indikativische Teil das Showgeschäft als ein äußerliches ‚So ist es‘ abbildet. (ebd.: 556)

Warum „[d]er hypothetische Konjunktiv“ ausgerechnet „für die harte Realität des Showgeschäftes [steht]“, wird bemerkenswerterweise nicht weiter begründet. Dies stützt die bereits in Kapitel VI.3.3 und VI.5 dargelegte These von der Unterstützungsfunktion grammatischen Wissens, das aber nicht allein und aus sich selbst heraus für Deutungen herangezogen werden kann. Obwohl gerade bei einem so vieldeutigen Text nicht unproblematisch, wird das Zustandekommen eines interpretationsfähigen Textweltmodells wie auch der Interpretationshypothese nicht weiter thematisiert. Klotz führt im Anschluss vielmehr die „große Schwierigkeit“ (ebd.) aus, dass Lernenden für derartige Interpretationen ein sehr um-

45 An den Begriffen der Sprachbildung und Sprachbetrachtung orientiert kommt Kap. IV.5 dieser Arbeit zu einem vergleichbaren Ergebnis.

fangreiches metasprachliches Wissen zur Verfügung stehen müsse. Obwohl bei der vorliegenden Erzählung das Wissen um Modi und Satzstrukturen sicherlich eine grundlegende Rolle spielt, ist für Klotz „nicht vorhersehbar, welche sprachlichen Phänomene für einen Text besondere stilistische, ästhetische und nicht zuletzt tiefenreferentielle Bedeutung, d. h. für Analyse und Interpretation, haben werden“ (ebd.).⁴⁶ Diese These mag besonders angesichts eines so eindeutig mit Modus und Satzbau spielenden Textes zunächst befremden. Es lässt sich allerdings zugutehalten, dass, wenn man unterstellt, dass es potenziell viele weitere Interpretationsmöglichkeiten geben kann, die hierfür benötigten Wissensbestände natürlich schwerlich zu beziffern sind. Dennoch lassen sich gerade beim vorliegenden Beispiel mit Modus und Satzbau durchaus zwei Bereiche angeben, die dem literarischen Verstehen in didaktischer Hinsicht besonders zuträglich sind und somit eine entsprechende unterrichtliche Thematisierung wert wären.

Diese „formalen Entdeckungsprozeduren“ seien „zunächst vor allem auf Sprachwissen und Sprachsensibilität angewiesen“ (ebd.). Auch für Klotz spielt also die Verbindung von Wissensbeständen mit Bewusstsein (Sprachbewusstsein i. S. v. Kap. IV.2) eine wichtige Rolle, denn je mehr Wissen zu bestimmten sprachlichen Bereichen zur Verfügung steht, desto eher werden Lernenden Textelemente auffallen und zur Reflexion anregen.⁴⁷ Hat man es aber mit weniger auffälligen „sprachliche[n] Erscheinungen“ zu tun als im vorliegenden Fall, so bedürfe es „Vorstellungen bzw. Thesen von alltäglichem, unmarkiertem Sprachgebrauch, um die jeweilige Besonderheit, um die Abweichung wahrnehmen und beschreiben zu können“ (ebd.: 557). Dieser Vorschlag scheint zunächst unter die in Kapitel VI.2.2 dargestellte Kritik abweichungspoetischer Annahmen zu fallen. Doch auch wenn man sich diese zu eigen macht und sogar die Existenz einer kanonischen Satzstellung im Deutschen bestreitet, kann ein Vergleich mit Formulierungsalternativen didaktisch durchaus hilfreich sein. So schlägt Spinner (2015b: 87f.) anhand einer Passage aus Ottfried Preußlers *KRABAT* (vgl. Preußler [1971] 1989: 14) vor, Lernende ähnlich wie in einem Suchbild Unterschiede zwischen der Originalversion und einer Umformulierung in „vertraute Normalsprache“ (Spinner 2015b: 87) finden zu lassen, um so auf stilistische Aspekte aufmerksam zu machen.

Im nächsten Abschnitt nennt Klotz (2014b: 557f.) eine Reihe von textuellen, syntaktisch-stilistischen und informationellen „Strukturen“, die „stilistisch und ästhetisch [...] wirkungsvoll sein“ könnten (ebd.: 558), wie dann anhand von Günther Eichs Nachkriegsgedicht *INVENTUR* aufgezeigt wird. Klotz deckt hier

46 Klotz setzt daher als „basale Voraussetzung“ auf „das Wissen um die Komponenten der Textualität“ (Klotz 2014b: 556), ohne diese Entscheidung allerdings näher zu begründen oder die angesprochenen Komponenten zu spezifizieren.

47 Vgl. auch Kap. IV.5 und IV.6. Die hier vorausgesetzte Interdependenz von grammatischem Wissen und Sprachbewusstsein stellt noch immer ein sprachdidaktisches Desiderat dar. Weitere Überlegungen hierzu würden jedoch den Horizont der hier bearbeiteten Fragestellung übersteigen.

eine „Stil- und Registerverschiebung zwischen der ersten und [...] der fünften Strophe“ auf. Die Strophen lauten:⁴⁸

INVENTUR

Dies ist meine Mütze,
dies ist mein Mantel,
hier mein Rasierzeug
im Beutel aus Leinen.

[...]

Die Bleistiftmine
lieb ich am meisten:
Tags schreibt sie mir Verse,
die nachts ich erdacht.

(Eich [1948] 1991: 35f.)

Die Nennung der Bleistiftmine in der fünften Strophe geht, wie Klotz vor allem anhand syntaktischer, lexikalischer und pragmatischer Überlegungen zeigen kann, einher mit einer „poetifizier[ten]“ Sprechweise (Klotz 2014b: 558), die von anderer Qualität sei, als die nüchtern-listenhafte Aufzählung der ersten Strophe. Die daran anschließende These, dass „der Mehrwert solch grammatischer Beobachtung [...] in der Textnähe möglicher Aussagen über das Gedicht“ liege (ebd.), erwächst dann gleichsam aus der Beobachtung der eigenen Interpretation. Von Textnähe ließe sich dabei nicht nur in dem von Klotz selbst beschriebenen Sinne sprechen, demzufolge Rezipienten ihre Subjektivität zugunsten des Textes zurückstellen (vgl. ebd.: 552). Die Auseinandersetzung mit der Sprache literarischer Texte stellt zudem den Primärtext klar in den Vordergrund und kommt ohne kontextuelle Informationen im klassischen Sinne aus.⁴⁹ Eine Vorgehensweise wie Klotz sie hier vorführt erfordert zudem langsames, wiederholendes und genaues Lesen, um zu den entsprechenden Beobachtungen zu kommen (vgl. Kap. VII.1). Auch wenn es sich hierbei stets um eine bestimmte Art des langsamen, genauen, wiederholenden Lesens handelt, lassen sich zumindest auf den ersten Blick viele der Aspekte textnaher Lektüre wiederfinden.

Klotz befürwortet in Anbetracht der Analyse von INVENTUR auch eine Aufnahme pragmatischer Konzepte (‚Sprechhandlung‘, ‚Illokution‘, ‚Proposition‘, vgl. ebd.: 559) in den Unterricht, stellt im Anschluss daran aber wiederum die

didaktische und [...] methodische Frage [...]: Wann und wie scheint solche Sprachsensibilität und erst recht solch weites Sprachwissen vermittelbar? Ohne hier (zu) einfache Antworten geben zu wollen: Nur ein kontinuierliches Auf-

⁴⁸ Klotz spricht irrtümlicherweise von der fünften Strophe, die zitierten Zeilen finden aber in der sechsten Strophe, weshalb diese zitiert wird.

⁴⁹ Radikal semiotisch gesprochen würden allerdings auch metasprachliche Kategorisierungen von Elementen eines Ausgangstextes kontextuelle Informationen darstellen. Es stellt sich dann aber die Frage, ob es innerhalb eines solchen Denkrahmens noch sinnvoll ist, überhaupt von nicht-(kon-)textuellen Informationen zu sprechen.

merksam-Machen, eine sich zentral um Sprachliches bemühende Aufgabenstellung, nur ein Vorführen solcher Redeweisen über Literatur [...] vermögen solche quasi handwerklichen Fähigkeiten und solche mögliche Lust an ästhetischen Texten zu evozieren. (ebd.)

Diesem Vorschlag nach zu urteilen, scheint Klotz hier weniger den Umfang und die Art des grammatischen Wissens oder Könnens im Blick zu haben, die für solches Vorgehen vermittelt werden müssten, als die Art und Weise, wie dieses in Verbindung mit literarischen Texten zur Anwendung gebracht wird. Hierbei wird auf eine Art Modelllernen gesetzt, das sprachaufmerksames literarisches Lesen zunächst vorführt und so als eine mögliche Vorgehensweise etabliert – eine Zielstellung, die Klotz mit dem Begriff der „ästhetische[n] Sprachaufmerksamkeit“ (ebd.: 560) beschreibt. Angesichts dieser Notwendigkeit fehlen, so Klotz weiter, entsprechende didaktische Bemühungen. Daher werden im darauffolgenden Kapitel „einige Beispiele“ (ebd.) in tabellarischer Form präsentiert, wobei jedem „mögliche[n] Text [...]“ ein „dominant sprachliches/grammatisches Phänomen“ zugeordnet wird (ebd.). Dargestellt wird Eichendorffs WÜNSCHELRUTE (Eichendorff [1838] 1993) „Klammerstruktur; Hypotaxe; Vokalharmonie“ zugeordnet, C.F. Meyers Gedicht RÖMISCHER BRUNNEN (Meyer [1882] 1991) „Satzklammer; Enjambement“ oder Brechts Parabel WENN DIE HAIFISCHE MENSCHEN WÄREN (Brecht 1967b) die Kategorie „Modus“ (Klotz 2014b: 560). Eine längere Analyse widmet sich abschließend dem Vergleich der Schlusszene aus Hartmann von Aues GREGORIUS (Aue 2000) und Thomas Manns Adaption dieses Stoffes in DER ERWÄHLTE (Mann [1951] 1990). Für die besondere Musikalität in Manns Prosa, so Klotz, zeichnen Prosodie, Rhythmus und Wortstellung in starkem Maße verantwortlich (vgl. Klotz 2014b: 560–563). Abschließend betont Klotz nochmals die grenzüberschreitende Rolle seiner Überlegungen und sucht die Verantwortung für ähnliche Projekte in der „germanistische[n] Didaktik“, da, so die mutmaßlich zugrundeliegende Überzeugung, „das integrative Element für den Deutschunterricht unverzichtbar ist“ (ebd.: 563f.).

VII.3.2 Kritik und Impulse

Klotz' Text als Versuchsanordnung (s. o.) zu verstehen, soll hier bedeuten, nicht an jeder Stelle kritisch einzuwirken, wo dies möglich wäre, zumal ein Handbucharikel anderen Rezeptions- und Produktionsumständen unterliegt als eine längere Arbeit. Weder die Kafka-Interpretation (vgl. ebd.: 555f.) noch die Auseinandersetzung mit Günther Eichs INVENTUR (vgl. ebd.: 558f.), das funktionale Grammatikkonzept oder das (tendenziell hypostasierende) Ästhetikverständnis (vgl. ebd.: 552ff.) sollen daher hier Gegenstand der Kritik werden. Stattdessen werden im Folgenden drei Untersuchungspunkte zu Klotz' Argumentation ausgearbeitet, die angesichts der Fragestellung und Anlage dieser Arbeit lohnenswert erscheinen.

Zunächst stellt sich (1) die Frage, inwiefern ausgerechnet „mittelmäßig an Literatur interessierte Schüler“ (ebd.: 554) durch sprachliche Analysen in ihrem

Verstehen gewinnen sollten. Klotz gibt hier an, „das Bemühen um literarisches Verstehen von der [...] Sprachseite her“ ermögliche „bewusste Spracherfahrungen [...], die gleichermaßen für die produktive und rezeptive Sprachkompetenz mittelbar nützlich werden, da sie sensibilisieren und unmittelbarer Anlass für funktionale Sprachreflexion sind“ (ebd.). Dies ermögliche es, auf „sprachgebunden[e]“ Weise über Literatur zu sprechen, was vor allem für jene „mittelmäßig an Literatur interessierte Schüler durchaus relevant“ sei, da diese „die sozialen Distanzen spüren, wenn im Unterricht Literatur behandelt wird“ (ebd.). Als weiterer Vorteil wird dann die Sicherheit, mit der man durch entsprechende Prozeduren zu „Äußerungen über Literatur [...] kommen“ könne, angeführt (ebd.).

Dagegen ist zunächst einzuwenden, dass, wie in Kapitel VI.3 gezeigt, die Analyse sprachlicher Phänomene ohne eine vorgeschaltete Fragestellung, die dieser Analyse Richtung und Relevanz verleiht, zielloos bleiben muss.⁵⁰ Die Rede von „sozialen Distanzen“ (ebd.) lässt aber außerdem an Schülerinnen und Schüler aus bildungs- oder schriftfernen Milieus denken, die aufgrund ihrer Sozialisation wenig mit Literatur in Berührung kommen.⁵¹ Man könnte den Text hier so verstehen, dass die vermeintliche oder tatsächliche Klarheit grammatischer Regeln und Untersuchungsprozeduren⁵² *dann einen Zugang zu Literatur eröffnen kann, wenn andere Zugänge aufgrund des sozial vererbten Fehlens entsprechender Aneignungs- oder Betrachtungsprozeduren verwehrt bleiben*. Ist also ein sprachlicher(er) Zugang zu Literatur für bestimmte Lernende aufgrund ihrer sozialen Herkunft besonders geeignet? Wenngleich sie sich bei Klotz auch nur in einem Absatz äußert, steht diese Position Bourdieus ([1987] 2014) Analyse der „feinen Unterschiede“ bezüglich des Konsums kultureller Güter zumindest auf den ersten Blick geradezu diametral entgegen. Dass „die herrschende Definition der legitimen Aneignung von Kultur und Kunst diejenigen [favorisiert], die frühzeitig, im Schoß einer kultivierten Familie und außerhalb der Schule [...] zur legitimen Kultur kommen“ (ebd.: 18f.), ist als Abhängigkeit des Bildungserfolgs vom ökonomischen und sozialen Status des Elternhauses spätestens seit den PISA-Studien bekannt. Hinzu kommt jedoch, dass auch der (ästhetische) Geschmack und entsprechende Präferenzen an die soziale Zugehörigkeit gekoppelt sind:

Nichts unterscheidet die Klassen [...] strenger voneinander als die zur legitimen Konsumtion legitimer Werke objektiv geforderte Einstellung, die Fähigkeit also, gegenüber bereits ästhetisch konstituierten Objekten – für die Bewunderung derer bestimmt, die die Insignien des Bewunderungswürdigen zu erkennen wissen – eine rein ästhetische Betrachtungsweise einzunehmen. (ebd.: 80)

Mit Bourdieu würde den von Klotz angesprochenen Lernenden also bereits die Fähigkeit fehlen, gegenüber der (sicherlich kanonischen und damit „legitimen“)

50 Vgl. hierzu auch die Kapitel VI.1.2 und VI.1.4.

51 Vgl. hierzu besonders Pieper/Rosebrock et al. (2004).

52 Der Text spricht hier von einer „Umgangsweise mit literarischen Texten, die sich mit ‚handwerklich‘ umschreiben lässt“ (Klotz 2014b: 554).

Erzählung Kafkas jene Einstellung und Betrachtungsweise einzunehmen, die sich für die von Klotz beschriebenen Formalismen interessiert und es somit erst ermöglicht, „das Interesse vom ‚Inhalt‘, von den Personen und spannenden Momenten der Handlung, etc., auf die Form und die spezifischen künstlerischen Effekte [zu] verlager[n]“ (ebd.: 68). Mit Kafkas *AUF DER GALERIE* läge in diesem Sinne sogar ein sozusagen besonders schwerer Fall vor, da Lernenden ohne entsprechende Sozialisationserfahrungen nicht nur jene Fähigkeit zu einer Haltung der ästhetischen Distanz (vgl. ebd.: 68ff.) tendenziell fehlt, sondern der Text auch wenig andere Bezugspunkte wie Spannung oder Identifikationspotenzial bietet. Mit Bourdieu liegt es also im Gegenteil eher nahe, dass dieses Interesse für die Form, das bei Klotz Interpretationsvorschlag ein beinahe ausschließliches ist, sozial schwächer gestellte Lernende besonders wenig anspricht:

Die Feindseligkeit der unteren Klassen so gut wie der sozial und bildungsmäßig unterprivilegierten Mittelschichten gegenüber jedweden formalen Experiment äußert sich gleichermaßen in Fragen des Theaters wie der Malerei [...]. Woran sich das populäre Publikum in Film und Theaterstück delectiert, das sind logisch und chronologisch auf ein *happy end* hin angelegte Intrigen; worin es sich ‚wiederfindet‘, sind die einfach gezeichneten Situationen und Charaktere – und nicht jene mehrdeutigen, symbolischen Figuren und Handlungen oder rätselhaften Probleme à la *Das Theater und sein Double*, einmal ganz zu schweigen von der irrealen Realität der mitleiderregenden ‚Helden‘ Becketts oder den befremdlich banalen oder unerschütterlich absurden Konversationen eines Pinter. Grund der Zurückhaltung und Ablehnung ist nicht allein fehlende Vertrautheit; es ist die tiefsitzende, von der experimentellen Form immer wieder enttäuschte Erwartung, *einbezogen zu werden*. (ebd.: 64)

Von Einbeziehung kann mit Blick auf Kafkas Text wirklich kaum die Rede sein. Der Text unterbindet und unterminiert vielmehr auch mithilfe der sprachlichen Gestaltung den direkten Kontakt, die direkte Erfahrung der Schönheit der Kunstreiterin im Zirkus. *AUF DER GALERIE* mag hier ein allzu drastisches Beispiel sein. Trotzdem ist nicht unproblematisch, dass bei der von Klotz (2014b: 558) favorisierten und zum didaktischen Ziel ausgeschriebenen „Lust [...], eine Spracherfahrung mitmachen zu können“ in Bourdieus (2014: 86) Worten „der Primat der Form einzig um den Preis einer Neutralisierung jedweden affektiven oder ethischen Interesses für das Objekt der Darstellung zu erreichen ist“.⁵³

Aus literaturdidaktischer Perspektive augenfälliger ist die tabellarische Darstellung „[m]ögliche[r] Texte“, denen dann „dominant[e] sprachliche [...] / grammatische [...] Phänomen[e]“ (Klotz 2014b: 560) zugeordnet werden (2). Hier

53 Ob angesichts dieser Problematik Lernende aus ökonomisch schwächer gestellten und/ oder bildungsfernen Haushalten mit einer einfühlenden Pädagogik an jene bildungsaffine Haltung der ästhetischen Distanzierung *herangeführt* werden sollten oder ob Literaturunterricht durch ein stärker methodisiertes Vorgehen Vererbungseffekte kulturellen Kapitals reduzieren kann, soll hier nicht weiter diskutiert werden.

vermisst man eine Darstellung des explanativen Ertrags oder Beitrags zum literarischen Verstehen. Mit anderen Worten: Der Nutzen der eingeforderten „kontinuierlichen ästhetischen Sprachaufmerksamkeit“ (ebd.) wird nicht ausgeführt, sondern nur postuliert, dass bei bestimmten Texten bestimmte Phänomene „dominant“ (ebd.) seien.⁵⁴ Aus dieser Dominanz folgt aber keineswegs ein erklärender Wert im Sinne des literarischen Verstehens. Man könnte hier also von einer Art grammatikdidaktischem Kategorienfehler sprechen: Denn mit dem Ausweis der sprachlichen, ergo auch grammatischen, Konstitution von Literatur ist es aus didaktischer Sicht nicht unbedingt getan. Nicht alles, was in einem unterschiedlich abstrakten Sinne und auf unterschiedlichen Ebenen *für literarische Texte* relevant sein kann, muss auch für das *Verstehen* von literarischen Texten oder dessen didaktische Anbahnung relevant sein. Wer für die Indienstnahme von Sprachbetrachtungsoperationen in Literaturunterricht argumentieren will, dem geht es nicht um die ‚Leistung‘ der Grammatik für ‚die Literatur‘, sondern um die Leistungen von Sprachbetrachtungsoperationen zum Ziel des literarischen Verstehens. Erst diese können dann auch literaturdidaktisch erstrebenswert sein.

Nun mag es nicht ganz einfach sein, zu jedem der bei Klotz (2014b: 560) genannten Texte einen konkreten ‚Ertrag‘ zu festzumachen, den man sich von der Beschäftigung mit den diesen Texten zugeordneten sprachlichen Phänomenen versprechen darf. Die Darstellung eines verstehensförderlichen Mehrwerts ginge zudem mit einer unter Umständen problematischen Festlegung auf ein bestimmtes Textverständnis einher, innerhalb dessen dann die Rolle sprachlicher Phänomene und deren Untersuchung im Unterricht genauer auszuloten wäre. Dass dies allerdings nicht gänzlich unmöglich ist, zeigt unter anderem Rösch (2007: 48), die, wenn auch unter anderen Vorzeichen, in der Modusverwendung in Brechts Parabel WENN DIE HAIFISCHE MENSCHEN WÄREN ein „Mittel der Verfremdung einer eigentlich sehr klar formulierten Gesellschaftskritik“ erkennt. Auch die bei Klotz (2014b: 555 ff.) vorfindlichen Interpretationsansätze zu Kafkas AUF DER GALERIE weisen in diese Richtung (vgl. auch Klotz 2014a: 65 ff.). Dass keine konkreteren Gründe genannt sind, die dafür sprächen, beispielsweise die „Klammerstruktur“ in Eichendorffs Gedicht WÜNSCHELRUTE genauer zu betrachten, lässt es naheliegend erscheinen, jene Tabelle (vgl. Klotz 2014b: 560) eher als eine mögliche Anregung aufzufassen, die aber aus literaturdidaktischer Sicht zunächst auf Stiluntersuchungen reduziert bleibt und im Hinblick auf die jeweilige Zielgröße literarischen Verstehens konkretisiert werden muss. Solange allerdings nicht klar ist, wie die dort genannten sprachlichen Besonderheiten an mögliche Interpretationen gekoppelt sein können und in welchem Verhältnis sie zum ausgesagten Inhalt eines Textes stehen, kann man von einer *funktionalen* Begegnung im Sinne des hier in Kapitel V und VI.1 erarbeiteten Interpretations- und Funktionalitätsverständnisses kaum sprechen.

Der literaturtheoretischen wie -didaktischen Intuition, dass es schwerfallen dürfte, einzelne sprachliche Phänomene ausfindig zu machen, die *generell* be-

54 Diese Art der Darstellung findet sich in ähnlicher Form bspw. auch bei Lischeid (2014: 294) oder Fritz (2014).

sonderer Betrachtung lohnen, wenn sie in literarischen Texten auftreten, kann man darüber hinaus mit Roelcke (2010) Ausdruck verleihen: Roelcke definiert den Terminus ‚Literatursprache‘ im Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft (Braungart/Fricke et al. 2010) im Sinne einer „Sprache der Dichtung“ (Roelcke 2010: 477) als

Abstraktion aus der Gesamtheit der als ästhetisch ausgezeichneten schriftlichen und mündlichen Äußerungen innerhalb einer Sprache; in enger Verwandtschaft hiermit eine sprachliche Varietät, die in einer Kultur als poetisch angesehen wird. (ebd.)

Fasst man „[l]iterarische Ästhetizität [...] als eine sprachliche [...] *Funktion* auf [...], die sich nicht im Sprachsystem, sondern im Sprachgebrauch manifestiert“ (ebd.: 478), so wird das Unbehagen angesichts der tabellarischen Gegenüberstellung bei Klotz (2014b: 560) auch in dieser Hinsicht erklärbar: Dass der Satzbau im Deutschen, um bei Eichendorff zu bleiben, zu Klammerstrukturen neigt oder diese zumindest ermöglicht, ist damit ein Element des Sprachsystems, das aber nicht gleichsam an sich von poetischer oder ästhetischer Qualität wäre. Der literarisch-ästhetische Effekt entsteht vielmehr durch die Art, wie diese Systemelemente im Text eingesetzt werden.⁵⁵ Die bei Klotz vorfindliche Tabelle eignet sich somit eher als Inspirationsquelle für weitere unterrichtliche Vertiefungen, denn als kondensierte Darstellung der Leistung sprachlicher Elemente in den ausgewählten literarischen Texten.

Als letzter Kritikpunkt ließe sich festhalten, dass (3) die in der Überschrift anklingende These („Textnahe Lektüre durch grammatisches Wissen“) im Verlauf des Textes zwar stellenweise ausgeführt wird, insgesamt aber eher als Möglichkeit aufscheint. Wie bereits im vorangegangenen Kapitel ausgeführt, mag dies der Machart des Textes geschuldet sein. Klotz demonstriert die Anwendung grammatischen Wissens zum Verständnis literarischer Texte anhand dreier Beispiele (AUF DER GALERIE, INVENTUR und Hartmann von Aues GREGORIUS im Vergleich mit Thomas Manns DER ERWÄHLTE). Da seine Interpretationsansätze stark auf metasprachliche Kategorien setzen und sich ausschließlich am Primärtext orientieren, kann man durchaus von textnaher Lektüre *und* grammatischem Wissen sprechen. Inwiefern diese beiden Komponenten in einem kausalen Verhältnis zueinander stehen, ist damit allerdings nicht gesagt, zumal aus didaktischer Sicht an der Kausalitätsthese eher der Lernprozess als das Ergebnis interessieren könnte.

Versteht man den Text auch in dieser Hinsicht als explorative Versuchsanordnung, die Anstoß zu weiterer Elaboration geben will, so könnte es sinnvoll sein, zunächst zusammenzutragen, wie die in der Überschrift in Aussicht gestellte Kausalverbindung im Text näher beschrieben wird. So gibt Klotz

55 Fricke (2010: 645) weist im selben Lexikon unter dem Lemma „Funktion“ zu Recht darauf hin, dass diese „Konzeption einer eigenen ‚ästhetischen Funktion‘“ literaturtheoretisch auf den Prager Zirkel (Mukařovský) zurückzuführen ist. Die genannte Erklärung setzt damit wohl tendenziell eine strukturalistische Grundhaltung voraus.

(2014b: 552) einleitend an, man könne zeigen, dass sich „das Verstehen eines literarischen Textes verbessert, verändert oder begründbarer wird [...], wenn eine textnahe Lektüre insbesondere auf grammatischem Wissen *beruhte* [Hervorh. T.L.]“. Dies lässt grammatisches und mutmaßlich insgesamt metasprachliches Wissen als eine Art Grundlage für textnahes Lesen erscheinen. Akzeptiert man die Prämisse von der organisierenden Funktion grammatischer Zeichen (vgl. Köller 1997: 12), so erscheint auch die Schlussfolgerung, diese „Gestaltungspotenziale“ seien daher durch grammatisches Wissen sozusagen auffindbar, zumindest naheliegend (Klotz 2014b: 553). An anderer Stelle spricht Klotz sich dafür aus, eine „kontinuierliche ästhetische Sprachaufmerksamkeit“ (ebd.: 560) durch das „Vorführen solcher [i.e. sprachaufmerksamer; T.L.] Redeweisen über Literatur“ (ebd.: 559) zu vermitteln.⁵⁶ Unterstellt man nun, dass sprachaufmerksames Lesen eine Teilfähigkeit von textnahe Lesen ist (vgl. Kap. VII.1 und VII.2), wäre damit perspektivisch auch ein Beitrag zu gesteigerter Textnähe geleistet. Mit der abschließenden These, dass „ohne Grammatikwissen die Redeweise über Literatur weniger präzise, weniger ‚formbewusst‘ wäre“ (ebd.: 563) wird wiederum eine Verbindung zwischen (als ‚gut qualifizierten‘) Umgangsweisen mit Literatur und metasprachlichem Wissen aufgebaut.

Dies ist vor allem deshalb bemerkenswert, weil das Fundament dieser gegenseitigen Beeinflussung zuvor immer wieder skeptisch betrachtet wird:

Die Grundfragen, inwieweit eine grammatische Sprachaufmerksamkeit sensibel macht für die Ästhetik literarischer Texte, für ihre Gemachtheit, für ihre Ausdruckspotenziale und inwieweit das Sich-Einlassen auf Literatur offen macht für Sprachstrukturen und Sprachästhetik, werden schlussendlich nicht ganz eindeutig beantwortbar sein. (ebd.: 557)

Obwohl keine Gründe für dieses Urteil genannt werden, hält der Text daran fest, dass „solche Aufmerksamkeit [...] weiterführend sein“ könne (ebd.). Eine gewisse Sympathie für die hier infrage gestellte These kann man dem Autor also kaum absprechen. Aber auch wenn man Klotz in der Annahme zustimmt, dass diese „Grundfragen [...] schlussendlich nicht ganz eindeutig beantwortbar“ seien (ebd.), muss das nicht von dem Versuch abhalten, die in der Überschrift angeregte (kausale) Verbindung zwischen textnaher Lektüre und grammatischem Wissen näher zu beschreiben.

56 Dies ruft noch einmal in Erinnerung, dass, wie in Kapitel I dargestellt, eine an literarischen Texten geschulte Sprachaufmerksamkeit stets eine *bestimmte* Sprachaufmerksamkeit ist, die bestimmte Ergebnisse hervorbringt.

VII.4 Textnähe, Sprachbetrachtung und literarisches Lesen – Die Entdeckung der Langsamkeit?

Versteht man die bei Klotz (2014b) geäußerte These zum Zusammenhang von metasprachlichem Wissen und Textnähe als *Anregung*, so impliziert dies, dass es sich lohnen könnte, diesem Zusammenhang gesondert nachzugehen. Klotz (2014b: 552) legt nahe, dass, zumindest bei einigen Texten, „eine textnahe Lektüre insbesondere auf grammatischem Wissen beruht [...]“. Dies sei angesichts der oben vorgebrachten Kritik im Folgenden *nicht* so verstanden, dass textnahes Lesen *einzig* auf grammatischem Wissen aufbaue, textnahe Lektüren ohne explizite metasprachliche Kenntnisse also unmöglich wären. Plausibel scheint vielmehr die bereits erwähnte Annahme, dass sowohl der Einsatz textnaher Lesestrategien als auch grammatikunterrichtliche Verfahren auf sprachbetrachtende Operationen zurückgreifen. Daher wird sich das folgende Kapitel nicht mit grammatischem oder metasprachlichen Wissen selbst befassen, sondern die Möglichkeit der Verbindung von textnahe oder literarisches Lesen und Sprachbetrachtungsoperationen, wie sie zur *Genese* metasprachlichen Wissens beitragen, genauer untersuchen.⁵⁷

Die These von einem direkten kausalen Zusammenhang wird somit *nicht* aufrechterhalten. Dass sich metasprachliches Wissen und die Kompetenz zu textnaher Arbeit an Literatur positiv beeinflussen können, ist damit aber nicht ausgeschlossen. Problematisch ist allerdings der Verdacht, dass die so modifizierte Fragestellung zirkulär sein könnte: Denn wenn das Konzept textnaher Lektüren wie in Kapitel VII.1 und VII.2 dargestellt als einen Teilaspekt sprachbetrachtendes Lesen beinhaltet und Sprachbetrachtung wiederum, wie Bredel (2013: 22–24) aufzeigt, die kognitiven „Teilaktivitäten“ (ebd.: 25) Dekontextualisierung, Distanzierung und Deautomatisierung als „notwendige Bedingung[en]“ (ebd.: 24) beinhaltet, dann muss auch textnahe Lektüre diese kognitiven Operationen beinhalten.⁵⁸ Mit anderen Worten: Dekontextualisierung, Distanzierung und Deautomatisierung kommen als Teilaspekte im Verlauf textnaher Lektüren einfach deshalb vor, weil textnahe Lektüren Sprachbetrachtungsoperationen einschließen. Damit ist es nur logisch, dass diese Operationen

57 Dies impliziert die These, dass grammatisches Wissen mittels Sprachbetrachtungsoperationen stets neu gebildet wird. Vgl. dazu Funke/Sieger (2014: 13): „Die metasprachliche Kenntnis, welche aufgrund des Orientiertseins in syntaktischen Strukturen zugänglich wird, ist [...] nicht dauerhaft im Wissen repräsentiert, sondern sie bildet sich in jedem Fall neu. Auch ihr muss, damit sie zuverlässig immer wieder zugänglich ist, eine über den aktuellen Moment hinausgehende kognitive Disposition zugrunde liegen. Diese Disposition besteht im Vertrautsein mit syntaktischen Mustern und ist rein begrifflich etwas Situationsübergreifendes. Jedoch beruht sie – in gedächtnispsychologischen Termini formuliert – auf episodischem Gedächtnis, nicht – wie im Begriff des impliziten Wissens mit enthalten – auf semantischem Gedächtnis“.

58 Aussagenlogisch dargestellt: $(\text{Textnähe} \rightarrow \text{Sprachbetrachtung}) \wedge (\text{Sprachbetrachtung} \rightarrow \text{Deautomatisierung, Distanzierung, Dekontextualisierung}) \rightarrow (\text{Textnähe} \rightarrow \text{Deautomatisierung, Distanzierung, Dekontextualisierung})$.

auch einen (wenngleich nicht zwingend notwendigen) Teilaspekt textnahen Lesens ausmachen.

Damit bleiben zwei Fragen: Zum einen soll versucht werden, im Rückgriff auf Kapitel VII.1 zu klären, inwiefern Sprachbetrachtungsoperationen im theoretischen Konstrukt textnaher Lektüre eine spezielle Funktion übernehmen (VII.4.1). Zum anderen bietet es sich angesichts der offensichtlichen Nähe zwischen Sprachbetrachtungsoperationen und textnahe Lesen an, zu fragen, inwiefern sich auf einer übergeordneten Ebene Gemeinsamkeiten finden lassen zwischen Sprachbetrachtungsoperationen und solchen Operationen, die für das literarische Lesen insgesamt relevant sind. Diese Fragestellung eröffnet die Möglichkeit, die Hypothese gemeinsamen Basisoperation von Sprach- und Literaturbetrachtungen zu vorzustellen (VII.4.2), der dann im Verlauf des Kapitels aus literaturdidaktischer bzw. ästhetiktheoretischer (VII.4.3) und sprachdidaktischer (VII.4.4) Perspektive weiter nachgegangen werden soll. Abschließend werden die Grenzen dieser Hypothese skizziert (VII.4.5) und die Vereinbarkeit mit den Bildungsstandards für die allgemeine Hochschulreife erörtert (VII.4.6).

VII.4.1 Zur spezifischen Funktion von Sprachbetrachtungsoperationen bei textnahe Lesen

Zunächst zur Möglichkeit spezifischer Funktionen von Sprachbetrachtungsoperationen im Rahmen textnaher Lektüren. Bredel (2013: 38 ff.) selbst konkretisiert die von ihr zur Definition von Sprachbetrachtung aufgestellten Kriterien der Deautomatisierung, Distanzierung und Dekontextualisierung im Rekurs auf die kulturhistorische und kognitionspsychologische Entwicklung der Schriftsprache. In Anlehnung an Brockmeier (1997: 242 ff.) wird Schrift zunächst als „Modus der Distanz“ (ebd.: 242) charakterisiert (Bredel 2013: 48 f.). Denn da die räumliche und zeitliche Präsenz der Kommunikationsteilnehmer und infolgedessen die Simultanität von Produktion und Rezeption bei schriftlicher Kommunikation nicht stets schon gegeben sei, verlaufe diese Art der Kommunikation notwendigerweise über den (distanzierteren) Modus der Betrachtung. Soweit Schriftsprache die „Verwandlung des unsichtbaren in ein sichtbares Zeichensystem“ (ebd.: 49) darstellt, zwingt sie sozusagen immer zur Betrachtung, da sie keinen anderen Rezeptionsmodus zulässt. In dieser Hinsicht scheint textnahes Lesen vor allem aufgrund der (tatsächlichen oder didaktisch herzustellenden) Fremdheit des Gelesenen, der historischen Verwurzelung des Konzepts in fremdsprachlichen Philologien sowie den Aspekten der Langsamkeit und der wiederholenden Lektüre eine Art *Intensivierung* dieser Distanzfunktion anzustreben.⁵⁹

Konkretere Gemeinsamkeiten zwischen textnahen Lektürestrategien und Sprachbetrachtungsoperationen zeigen sich eher im Bereich der Deautomatisierung, zumal diese als Schlagwort auch in ästhetiktheoretischer Perspektive

59 Zum Potenzial und Gemeinsamkeiten zwischen literatur- und sprachbetrachtenden Distanzierungsoperationen vgl. auch Kap. IV.7.

eine Rolle spielt (s. u.). Für Bredel (2013: 42) ist Deautomatisierung ebenfalls „typisch für Schriftsprache“, da zumindest die im Deutschunterricht verlangten „Schreibhandlungen“ (ebd.: 43) nicht automatisiert ablaufen können, sondern „[s]prachliche Planungsprozesse“ (ebd.) benötigen. Somit erweist sich

der Deautomatisierungscharakter [...] als Voraussetzung für eine gelingende Textproduktion. Denn im deautomatisierten Modus kann der Schreiber die Aufmerksamkeit willkürlich auf Aspekte der sprachlichen Verfasstheit seines Textes lenken – eine Tätigkeit, die bei automatisiert ablaufender Sprachproduktion blockiert ist. (ebd.: 47f.)

Während eine solche Deautomatisierung beim deutschunterrichtlichen Schreiben im Erfolgsfalle mehr oder minder zwangsläufig eintritt, ist damit die Frage nach Deautomatisierungsoperationen beim textnahen Lesen noch unbeantwortet. Doch auch hier kann man die methodische Verbindung von Lesen und Schreiben (Paefgen 1996; Steets 1998) als eine Art Handlungsanweisung zur deautomatisierten Rezeption eines literarischen Textes verstehen, die methodisch via Produktionsorientierung erreicht wird. Das Schreiben zu literarischen Texten hat somit in textnahen ebenso wie in produktionsorientierten Verfahren (vgl. hierzu Haas/Menzel et al. 1994: 22) insgesamt eine bewusstere und intensivere Textwahrnehmung zum Ziel. Die auf diese Weise wie auch durch Relektüren freiwerdende kognitive Kapazität wird bei textnahen Lektüren insbesondere zur Fokussierung der sprachlichen Form genutzt. Betrachtet man zudem mit Roelcke (2010: 478) die Funktionsweise literarischer Sprache als „Deautomatisierung von Kommunikation“, so erscheint textnahes Lesen als ein Bündel von Lese- und Handlungsanweisungen, das Lernende – einem tendenziell strukturalistischen Literaturbegriff folgend – befähigen will, diesem Deautomatisierungsanspruch nachzukommen, da ohne solche leseverzögernden Operationen die Text- und vor allem Erwartungsgemessenheit der Rezeption nicht gewährleistet werden kann.⁶⁰ Doch auch wenn man den bei Roelcke (2010) aufscheinenden Literaturbegriff teilt, veranschaulichen diese Überlegungen zwar Parallelen zwischen textnahen Lektüremodi und Sprachbetrachtungsoperationen, erklären aber nicht die *spezifische Rolle* dieser Operationen innerhalb textnahen Leseoperationen. Hier zeigen sich (erwartbarer Weise) weniger neue oder für das textnahe Lesen einzigartige Spezifika, sondern eher eine andere Zielrichtung von Sprachbetrachtungsoperationen. Die beim textnahen Lesen eingesetzten Sprachbetrachtungsoperationen sind also grundsätzlich dieselben wie in anderen Sprachbetrachtungskontexten auch: Sie dienen dazu, Sprache in den Fokus der Aufmerksamkeit zu bringen. Nichtsdestotrotz erfolgt diese Nutzung nicht gleichsam zielneutral: Sprachbetrachtungsoperationen können genutzt werden,

60 Damit kommt man zudem möglichen „Verstehensbarrieren“ (vgl. KMK 2012b: 18) entgegen: Auch im Alltag ist es ein (nichtsdestoweniger anerzogenes) Vorgehen, eine nicht verstandene Äußerung, ob schriftlich oder mündlich, langsam zu wiederholen und auch wer eine Mehrdeutigkeit vermutet, wird die Formulierung noch einmal im Geiste durchgehen.

um einzelne Spezifika literarischer Texte zu verstehen, wertzuschätzen und zu präzisieren. Obwohl es sich um *dieselben Operationen* handelt, dienen diese dann nicht mehr der Erlangung metasprachlichen Wissens oder dem Erwerb von Sprachreflexionskompetenz, sondern letztlich dem Erschließen eines literarischen Textes.

Die hermeneutische Leistung dieser Operationen sollte nicht unterschätzt werden. Letztlich lassen sich mit Roelckes Auffassung von Literatursprache poetische Abweichungen wie Mehrdeutigkeit, Symbolik oder Irritation auch als Deautomatisierungssignale verstehen. Wenn Lernende diese Arten der sprachlichen Abweichungen nicht wahrnehmen können, also diese ‚Signale‘ nicht als solche verstehen und auf sie reagieren können, nehmen sie letztlich das Poetische nicht wahr. Dieser mehr oder minder formalistisch-strukturalistischen Betrachtungsweise von Literatur, der zufolge „[s]prachliche Abweichungen genau dann als poetisch [gelten], wenn sie in Texten durch eine *erkennbare* Funktion legitimiert sind“ (Anz 2010: 8; Hervorh. T.L.), muss man nun keineswegs zustimmen (vgl. ebd.: 9). Dennoch lassen sich entsprechende Aspekte auch in den Bildungsstandards auffinden. So postulieren diese beispielsweise, Schülerinnen und Schüler sollten „das Ästhetische als eine spezifische Weise der Wahrnehmung, der Gestaltung und der Erkenntnis [verstehen]“ (KMK 2012b: 18).⁶¹ Wird diese „spezifische Weise der Wahrnehmung“ zu einem normativen Anspruch, der an Lernende gestellt wird, so wäre es nur konsequent, Schülerinnen und Schülern auch die damit verbundenen Wahrnehmungsweisen nahezubringen, zumal diese letztlich zu einem Umgang mit Literatur führen, der unterrichtlich und in zentralen Prüfungen positiv sanktioniert wird. Folgt man dieser Argumentation, so bezieht sich der infrage stehende Zusammenhang allerdings nicht mehr einzig auf Deautomatisierung und textnahes Lesen, sondern auf Deautomatisierung und literarisches Lesen *insgesamt*.

VII.4.2 Deautomatisierung als Basiselement literarischen Lesens

Folgt man Roelckes Hinweis, dass „Merkmale literarischer Ästhetizität“ im Sinne ästhetischer Verfremdung als „kommunikative *Entautomatisierung* [...] angesehen werden [können]“ (Roelcke 2010: 478), so kann man hierin wie oben vorgeschlagen ein Indiz für die literatursprachliche Inanspruchnahme von Deautomatisierungsoperationen sehen. Damit sind nun nicht nur gemeinsame Strukturen wie das Verhältnis von Immersion und Distanzierung (vgl. Kap. IV.7) oder die Abhängigkeit und Förderung von sprachlicher Kompetenz (IV.6) bezeichnet, sondern eine zu erlernende kognitive Aktivität,⁶² auf die

61 Zu strukturalistischen Einschlägen der Bildungsstandards vgl. auch die Kapitel VI.1.1 – VI.1.3.

62 In Anlehnung an Piaget ließe sich hier auch von einer ‚Operation‘ sprechen, insofern Deautomatisierung der Sprachverarbeitung eine formal reversible Manipulation an einer mentalen Handlung darstellt. Vgl. zum Operationsbegriff Piagets Sodian (2008: 439) sowie Ginsburg/Opper (1998: 190; 256 ff.).

sowohl Sprach- als auch Literaturbetrachtung zurückgreifen. Dies ermöglicht es, Deautomatisierung als eine Art gemeinsames *Basiselement* von Sprach- und Literaturbetrachtungshandlungen zu konzeptualisieren – eine Hypothese, die hier zunächst im Zusammenhang mit den bereits diskutierten Thesen entworfen und in den folgenden Kapiteln kritisch ausgebaut werden soll. Der Begriff des *Basiselements* wurde dabei gewählt, um zu verdeutlichen, dass Deautomatisierung zwar eine grundlegende Operation in Kontexten der Sprach- und Literaturbetrachtung darstellt, hier aber weder als *einzig*e gemeinsame Grundlage noch als Grundlage *aller* Sprach- oder Literaturbetrachtungshandlungen ausgezeichnet werden soll.

Die Hypothese besteht knapp formuliert zunächst in der Vermutung einer Gemeinsamkeit zwischen Sprach- und Literaturbetrachtungen, die in einer bestimmten Art der Textrezeption besteht: Lernende müssen sowohl bei Sprachbetrachtungshandlungen als auch für das (in einem noch näher zu spezifizierenden Sinne ‚angemessene‘) Lesen und Umgehen mit literarischen Texten über Deautomatisierungsoperationen verfügen können. Verlangt wird damit im Wygotski’schen Sinne eine „Bewusstwerdung“, also ein kognitiver Akt „bei dem die eigene psychische (sprachliche) Tätigkeit zum Erkenntnisobjekt [...] und willkürlicher Steuerung zugänglich wird“ (Andresen 1985: 103). Sowohl Sprach- als auch bestimmte Literaturbetrachtungshandlungen verlangen eine Bewusstwerdung der eigenen Sprachverarbeitung und damit einhergehend die Fähigkeit, diese willkürlich⁶³ anhalten und steuern zu können. Diese Fähigkeit muss erlernt werden, wozu nicht nur der klassische Grammatikunterricht einen Beitrag leisten könnte (vgl. Funke 2005: 314f.).

Konzeptionell wäre die vorliegende Untersuchung damit bei zwei verschiedenen Arten von Thesen angelegt, mit denen ein möglicher oder erhoffter positiver Einfluss von Sprachbetrachtung auf das literarische Lernen begründet wird: Einerseits gibt es Thesen zum *direkten* Einfluss, die auf der *Gegenstandsebene* operieren. Dieser Kategorie wären Thesen wie die von Erben (2003) zuzuordnen, die metasprachlichem Wissen letztlich eine direkte und koordinative Funktion für das literarische Verstehen zuschreiben (vgl. Kap. VI). Erben geht es, wie letztlich auch Weiss (1995b), Klotz (2014a) oder Köster (2008: 254) um die Anwendung, Flexibilisierung und Funktionalisierung einer Wissensdomäne – nämlich metasprachlichem und insbesondere schulgrammatischem Wissen – für eine bestimmte Kompetenz – nämlich literarisches Verstehen. In diesem Punkt könnte man versuchen, grammatisches Wissen wie in den Kapiteln V und VI dargestellt, ähnlich wie literarisches Epochenwissen, Gattungswissen oder autobiographisches Wissen zu behandeln. Thesen, die auf der Gegenstandsebene operieren, setzen somit eine Art Transferleistung voraus: Womöglich gesteuert vom sprachlichen Monitoring während der Textrezeption wird ein Wissen, das ‚eigentlich‘ zur Bestimmung grammatischer Kategorien

63 ‚Willkürlich‘ meint hier ebenfalls im Wygotski’schen Sinne eine gedankliche „Tätigkeit [...] in Gang setzen oder unterbinden zu können unabhängig davon, ob externe Bedingungen, die sie auszulösen geeignet sind, erfüllt sind oder nicht“ (Funke 2008: 10).

dient, auf eine bestimmte Textpassage angewendet. Ziel dieser Operation ist aber letztlich nicht die Bestimmung grammatischer Kategorien, die jedoch weiterhin Mittel zum Zweck ist, sondern beispielsweise die Aufdeckung von Mehrdeutigkeiten, die Untersuchung einer bestimmten Interpretationshypothese oder der Umgang mit Verstehensbarrieren. Das metasprachliche Wissen wird in dieser Situation somit auf einen neuen Zusammenhang angewendet.⁶⁴

Andererseits kann man in der hier vorgestellte Abwandlung der Thesen von Klotz (2014b) argumentieren, metasprachliches Wissen habe einen *indirekten* Einfluss, der mit dem *Erwerb* dieses Wissens zusammenhänge und weniger mit metasprachlichem Wissen selbst.⁶⁵ Diese These fokussiert die Ebene der kognitiven Operationen, mithin die Kompetenzebene.⁶⁶ Dies läuft letztlich darauf hinaus, zu begründen, dass Schülerinnen und Schüler beim und für den Erwerb metasprachlichen Wissens eine bestimmte Art der (zumeist schriftsprachlichen) Sprach- und Textrezeption erlernen, die auch für die Lektüre literarischer Texte, wie sie in der Sekundarstufe II gefordert wird, bedeutsam ist.⁶⁷ Die Hypothese nimmt somit an, dass die mit der Sprachbetrachtungskompetenz erlernten Operationen der Deautomatisierung der Sprachverarbeitung auch beim literarischen Lesen angewendet werden, um bestimmte literaturunterrichtlich prioritäre Ziele zu erreichen.⁶⁸ Anders gesagt: Auch und gerade im Zuge von Sprachbetrachtungshandlungen im Grammatikunterricht können Schülerinnen und Schüler lernen, mithilfe von Deautomatisierungsoperationen langsam, wiederholend und aufmerksam zu lesen und ihre Sprachverarbeitung entsprechend zu steuern. Ob dies dann angewandt wird, um metasprachliches Wissen zu generieren (vgl. Funke 2005: 308 f.)⁶⁹ oder um die Intensität des ästhetischen Erlebens zu steigern (vgl. Bubner 1994: 102 ff; Abraham 2013: 150)⁷⁰ oder um beides miteinander zu verknüpfen, ist für die zugrundeliegenden kognitiven Operationen zunächst sekundär.⁷¹ Die Hypothese vom indirekten Einfluss vermutet entsprechend die Anwendung von Deautomatisierungsoperationen auf

64 Nichtsdestotrotz können gerade literarische Texte für grammatische Kategorisierungen oft sehr herausfordernd sein (vgl. Kap. VI.2.3 und VI.4).

65 Die Bezeichnungen ‚direkt‘ und ‚indirekt‘ sagen noch nichts über Stärke und Erfolgsaussichten dieses Einflusses aus.

66 Damit ist nicht gesagt, dass die genannten Sprachbetrachtungsoperationen beim Transfer metasprachlichen Wissens auf literarische Zusammenhänge keine Rolle spielen, sondern nur, dass jene kognitiven Operationen von Thesen, die auf der Gegenstandsebene operieren, weniger berücksichtigt werden.

67 Dies setzt weiterhin den in den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife implizierten *Begriff* literarischer Texte und die darin mit der Lektüre verknüpften *Ziele* voraus. Für einen anderen Literaturbegriff und andere Ziele literarischen Lernens müssen die hier gezogenen Schlussfolgerungen also keineswegs zutreffen.

68 Dies könnten beispielsweise genaue Lektüre, intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Interpretation oder der Umgang mit Mehrdeutigkeit und Verstehensbarrieren sein.

69 Vgl. dazu Kap. VII.4.4.

70 Vgl. dazu Kap. VII.4.3.

71 Hierzu könnte der von Klotz (2014b: 553) vorgeschlagene Begriff der ‚ästhetischen Sprachsensibilisierung‘ sich als sinnvoll erweisen.

einen literarischen Text, der in bestimmten Fällen sogar erst aufgrund dieser Deautomatisierungsoperationen beim Lesen *als literarisch-ästhetischer Text rezipiert* werden kann. Diese Operationen sind sehr generelle Fertigkeiten, die sowohl die Genese metasprachlichen und grammatischen Wissens als auch bestimmte Rezeptionsweisen literarischer Texte erst ermöglichen. Der Hypothese vom indirekten Einfluss folgend hat man es hier also mit einer anderen Art von Transferleistung zu tun, da nicht die Anwendung eines bestimmten Könnens oder Wissens der Kategorie A auf ein Problem der Kategorie B gefordert ist, sondern vielmehr die Anwendung einer generelleren Kompetenz auf einen bestimmten Fall, der dann weitere Spezifikationen erfordert.

VII.4.3 Deautomatisierung in Ästhetik und Literaturtheorie

Doch was genau besagt die angesprochene These von Roelcke (2010: 478) über die „Deautomatisierung der Kommunikation“ in literatursprachlichen Texten? Wie bereits dargestellt (vgl. Kap. VII.3.2), geht es Roelcke eigentlich um die Explikation des Begriffs ‚Literatursprache‘. Diese versteht er als „Abstraktion aus der Gesamtheit der als ästhetisch ausgezeichneten schriftlichen und mündlichen Äußerungen innerhalb einer Sprache“, wobei „Ästhetizität [...] als eine sprachliche [...] *Funktion* aufzufassen [ist], die sich nicht im Sprachsystem, sondern im Sprachgebrauch manifestiert“.⁷² Diese Funktion äußere sich darin, dass „die Gestaltungsweise des literatursprachlichen Textes bei dessen Produktion und Rezeption überhaupt in den Blickpunkt gerät, ohne eigens metasprachlich thematisiert zu werden“ (ebd.). Dies geschieht „einem engeren Ansatz nach“ durch Abweichungen von der Standardsprache, wodurch eine „kommunikative *Entautomatisierung*“ (ebd.) bewirkt werde. Roelcke zufolge wird das strukturalistische Postulat der Autofunktionalität poetischer Sprache also dadurch eingelöst, dass Lesende aufgrund der spezifischen Art der Sprachverwendung vom literarischen Text selbst immer wieder zu Sprachbetrachtungen angehalten werden, die zu einer durch Deautomatisierungsoperationen verlangsamten und insofern intensivierten Lektüre führen.

Was formalistisch-strukturalistischen Literaturtheorien als ‚Verfremdung‘ gilt, lässt sich in seinen Auswirkungen auf Rezipienten also als eine Art textueller Deautomatisierungsanspruch verstehen.⁷³ Mit Šklovskij (1969), der im Vokabular des russischen Formalismus „[d]ie Kunst als Verfahren“ beschreibt, reagiert literarische Sprache mit jenen Verfahren der (nicht ausschließlich auf Grammatisches beschränkten) Verfremdung auf Gewöhnungs- und insofern Automatisierungserscheinungen der Sprachverarbeitung. Šklovskij adaptiert dabei ein

72 Zabka (2008: 192) warnt in diesem Zusammenhang davor, die „Phänomene einer Differenz von pragmatischer und ästhetischer Sprache [zu hypostasieren] [...] und [...] damit der Vielfalt ästhetischen Sprachgebrauchs nicht gerecht [zu werden]“: „Ästhetische Sprache unterscheidet sich von alltäglicher Sprache nicht durch bestimmte Gestaltungseigenschaften, sondern durch bestimmte Funktionen des Sprachgebrauchs“.

73 Auch Günther (2010: 753) merkt an, dass „Verfremdung [...] einen bewußtseinstheoretischen und [...] einen technisch-poetischen Aspekt“ habe.

Adorno'sches Argument, demzufolge die mit der Gewöhnung eintretende Automatisierung von Handlungen und Wahrnehmung zwar ökonomischer (und in diesem Sinne auch rationaler) sei, dies allerdings zu dem Preis, dass quantitativen Eigenschaften Vorrang vor qualitativen eingeräumt werde: „Bei dieser algebraischen Methode des Denkens faßt man die Dinge nach Zahl und Raum, wir sehen sie nicht, sondern erkennen sie an ihren ersten Merkmalen. Der Gegenstand geht gleichsam verpackt an uns vorbei“ (ebd.: 13).⁷⁴ Die Besonderheit ästhetischer Sprache hingegen sei, dass diese

absichtlich für eine vom Automatismus befreite Wahrnehmung geschaffen ist und daß das Ziel des Schöpfers das Sehen dieses Künstlerischen ist, und es ‚künstlich‘ so gemacht ist, daß die Wahrnehmung bei ihm aufgehalten wird und ihre höchstmögliche Kraft und Dauer erreicht. (ebd.: 31)

„[D]ie Sprache der Dichtung“ sei daher „eine schwierige, erschwerte, gebremste Sprache“ (ebd.: 33).

Doch so sehr diese literaturtheoretischen Bestimmungen bis in die Formulierungen hinein an textseitige Deautomatisierungsanforderungen erinnern mögen, so unzutreffend sind sie als Generalisierungen und für den Gesamtbestand (schulischer) Literatur, zumal man gerade bei Šklovskij fragen kann, ob es sich um eine poetologische Positionsbestimmung oder literaturtheoretische Argumentation handelt.⁷⁵ Andererseits hat die daran anschließende Tradition unabhängig von der Berechtigung der zugrundeliegenden Annahmen ihre Spuren bis hinein in lesepsychologische, lesedidaktische und literaturdidaktische Untersuchungen hinterlassen.⁷⁶ So empfiehlt etwa Grzesik (2005: 315) aus lesepsychologischer Perspektive für den Zugang zu „[ä]sthetische[n] Textinformation[en]“ die bei Šklovskij (1969) genannte Verlangsamung und Intensivierung der Wahrnehmung:

Ästhetisches Erleben kann sich am besten bei stillem Lesen mit innerlichem Mitsprechen im selbstgewählten Lesetempo mit Verzögerungen und Beschleunigungen entwickeln. Bei kurzen und sehr dichten Texten ist sogar ein mehrmaliges stilles Lesen am besten, damit die Textinformation des ganzen Textes möglichst

74 Adorno und Horkheimer präsentieren in der „Dialektik der Aufklärung“ ein ähnliches Argument, allerdings in deutlich rationalitätskritischerer Spielart: „Die formale Logik war die große Schule der Vereinheitlichung. Sie bot den Aufklärern das Schema der Berechenbarkeit der Welt. Die mythologisierende Gleichsetzung der Ideen mit den Zahlen in Platons letzten Schriften spricht die Sehnsucht aller Entmythologisierung aus: die Zahl wurde zum Kanon der Aufklärung. [...] Die bürgerliche Gesellschaft ist beherrscht vom Äquivalent. Sie macht Ungleichnamiges komparabel, indem sie es auf abstrakte Größen reduziert. Der Aufklärung wird zum Schein, was in Zahlen [...] nicht aufgeht; der moderne Positivismus verweist es in die Dichtung.“ (Horkheimer/Adorno [1969] 2003: 13f.).

75 Spätestens der Blick auf Belletristik und Unterhaltungsliteratur sollte zeigen, dass hier völlig andere Lesemotivationen wirken als der Wunsch nach einer durch Verfremdung herausgeforderten Wahrnehmung.

76 Es ist hierbei absehbar, dass die strukturalistisch unterfütterte Rede von der Verfremdung literarischer Texte selbst wiederum kanonbildend gewirkt haben könnte (vgl. Kap. VI.1.4).

weitgehend durch automatisierte Operationen entschlüsselt wird und schon ästhetische Qualitäten erfahren werden können, die erst bei einem höheren Grad des Verständnisses des ganzen Textes zugänglich werden. (Grzesik 2005: 332)

Aus literaturdidaktischer Perspektive zeichnet Baum (2013: 117) – wiederum im Rekurs auf Grzesiks Untersuchung – „poetisches Lesen [...] als erhöhte Informationsverarbeitung“ aus und vollführt damit den Übergang hin zu ästhetiktheoretischen und literaturdidaktischen Inanspruchnahmen des Deautomatisierungskonzeptes.

Diese beziehen sich vor allem auf die mit Deautomatisierungsoperationen auch in Bredels Sinne einhergehende „erhöhte Informationsverarbeitung“ (ebd.) und Intensivierung der Wahrnehmung. Denn über diese Intensivierung verbindet sich, den Ästhetiktheorien von Dewey ([1934] 1995) und Bubner ([1989] 1994) folgend, die alltäglich-praktische mit der ästhetischen Wahrnehmung. Damit verschiebt sich der Fokus von den konkreten literarischen Texten als Kunstwerken hin zu „eine[r] spezifische[n] Weise der Wahrnehmung“ (KMK 2012b: 18), die das Ästhetische konstituiert. Diese spezifische und intensivierte Weise der Wahrnehmung ist jedoch nicht unabhängig von alltäglicher Wahrnehmung, sondern „gründet unabdingbar in unserer lebensweltlichen Ausgangslage“ (Bubner 1994: 118). Bubner richtet sich mit dieser Konzeption ästhetischer Erfahrung somit konsequent gegen bestimmte Vorstellungen von Kunstautonomie:

[Es] stehen also nicht etwa zwei unabhängige Sphären [die des Ästhetischen und die des Realen; T.L.] einander gegenüber, welche durch einen gewaltsamen Akt in eine Verbindung gebracht würden, die ihnen von Hause aus gar nicht zukäme. [...] Die ästhetische Sphäre wird vielmehr durch besondere Reflexionsleistungen aufgebaut und bleibt mithin abhängig von außerkünstlerischen Gegebenheiten, auf die die Reflexion sich bezieht. (ebd.: 102)

Aus dieser Warte betrachtet ist Kunst also niemals „[a]utonome als eine Wirklichkeit sui generis“, sondern wird vielmehr „konstituiert durch Bewußtseinsleistungen, die neben der ersten Wirklichkeit eine zweite setzen“ (ebd.: 117).⁷⁷ Auf dieses Ästhetik- und mithin auch Literaturverständnis, welches das Ästhetische als eine Qualität ansieht, die nicht „den Gegenständen (z. B. ‚schöne Literatur‘), sondern [...] einem Prozess der Wahrnehmung“ (Abraham 2013: 149) inneohnt, greifen nun auch deutschdidaktische Beschreibungen ästhetischer Bildung als Zielformulierung zurück. Dabei wird vielfach auf die Herkunft des Begriffs vom altgriechischen Wort *αἰσθησις* (*aísthēsis*) für ‚Wahrnehmung‘, ‚Empfindung‘ und *αἰσθανομαι* (*aisthanomai*) für ‚beobachten‘, ‚bemerken‘ verwiesen (vgl. Zabka 2013: 473; Abraham 2013: 149, 2000: 11). Angesichts dieser Verortung muss es nicht überraschen, wenn Überlegungen zu ästhetischer Bildung im Deutschunterricht auf eine Bildung der Wahrnehmung (vgl. Zabka 2013) abzielen, die wiederum mit der Bereitschaft und Fähigkeit zu Irritation und

⁷⁷ Vgl. dazu auch (Šklovskij 1969: 15).

Kontemplation verbunden wird. Die Parallelen und Bezüge zu den anhand von Bubner (1994) und Šklovskij (1969) dargestellten ästhetik- und literaturtheoretischen Positionen sind hierbei unschwer zu erkennen:

Asthetische Bildung [i. S. v. Bildung der Wahrnehmung; T.L.] zielt den meisten Konzeptionen zufolge auf einen bestimmten Habitus der wahrnehmenden Subjekte: Aufmerksamkeit und Kontemplation sollen gefördert werden. [...] Kontemplation kann die Wahrnehmung aber nur dann bereichern, wenn sie mit einer Aktivierung abweichender Wahrnehmungsmuster einhergeht. Deshalb gilt die Fähigkeit und Bereitschaft, sich in der Wahrnehmung irritieren zu lassen [...] als ein weiteres zentrales Ziel ästhetischen Lernens. Auch in diesem Zusammenhang wird die Bedeutung ästhetischer, im weitesten Sinne künstlerischer Wahrnehmungsgegenstände hervorgehoben. Kunstwerken wird die Eigenschaft zugeschrieben, eine besonders differenzierte, genaue, originelle und ungewohnte Sicht auf die Wirklichkeit zu eröffnen [...]. Indem Menschen ästhetische Gegenstände wahrnehmen, die ihre gewohnten Wahrnehmungsmuster irritieren, eignen sie sich eine andere Art der Wahrnehmung an. (Zabka 2013: 473)

Zabkas Rede von der Irritationsbereitschaft und Kontemplation legt es nahe, das Sich-Einlassen auf eine dergestalt deautomatisierte Wahrnehmung literarischer Texte (mag diese Anforderung nun von den Texten selbst kommen oder normative Setzung sein) als Möglichkeitsbedingung für das Zustandekommen bestimmter literarästhetischer Effekte zu begreifen. Denn „[e]ine übereilte Assimilation ungewohnter Wahrnehmungen an bekannte Muster kann das Gelingen ästhetischer Bildungsprozesse verhindern“ (ebd.: 474). Mit anderen Worten: Wer nicht in der Lage ist, den Deautomatisierungsanforderungen literarischer Texte nachzukommen, diese also beispielsweise aufgrund mangelnder Lesekompetenz übersieht oder vorschnell übergeht, wird jene Texte dieser Konzeption zufolge auch nicht *als ästhetische und literarische erfahren können*, weil die für das Ästhetische „spezifische Weise der Wahrnehmung“ (KMK 2012b: 18) sich nicht einstellt.

Es ist jedoch nicht zu unterschätzen, dass es sich bei dem skizzierten Ansatz um *eine Konzeption* ästhetischer (oder ästhetischer) Bildung handelt, die insofern – ebenso wie die dargestellten ästhetik- und literaturtheoretischen Überlegungen – keineswegs wesensnotwendig ist und auch nicht unwidersprochen bleiben muss. Was literaturdidaktisch als Spezifikum literarischer Texte ausgegeben wird, hat zudem (vgl. Kap. VI.2.1) stets auch normative Implikationen. In dieser Hinsicht fällt auf, dass Bestimmungen jener Spezifika vielfach anhand von Phänomenen vorgenommen werden, bei deren kognitiver Verarbeitung Deautomatisierungsoperationen im dargestellten Sinne beteiligt sind:

Spezifisch für das Textverstehen im Bereich literarischen Lesens ist, dass Inferenzbildungsprozesse angesichts des hohen Maßes an Unbestimmtheitsstellen, symbolischer Verdichtung sowie des Spiels mit Erwartungsbrüchen besonders herausgefordert werden. [...] Konstruktiv gewendet erlauben insbesondere literarische Lektüren die bewusste Bildung von vergleichsweise komplexen Inferenzen im Prozess von Schlussfolgerung, Überprüfung und erneuter Schlussfol-

gerung sowie Einsicht in den selbstreferentiellen Gebrauch von Zeichen und in multiple Verweisungsstrukturen, immer vorausgesetzt, die Konventionen werden befolgt. (Kämper-van den Boogaart/Pieper 2008: 48)

Hier zeigt sich, dass nicht nur „sprachlich markant formulierte“ Texte (Klotz 2014b: 552) mithilfe von Operationen der Deautomatisierung rezipiert werden wollen, sondern diese Deautomatisierungsanforderung gerade ein Spezifikum ist, kraft dessen Texte deutschunterrichtlich als literarisch und ästhetisch ausgewiesen werden. Deautomatisierung wäre damit eine Art gemeinsamer Nenner zwischen literaturdidaktisch erwünschten und damit unterrichtlich forcierten literarischen Effekten einerseits und sprach- und grammatikunterrichtlichen Zielen andererseits. Denn obwohl längst nicht alle literarischen Effekte Deautomatisierungen verlangen, um als solche rezipiert zu werden – man denke beispielsweise an Spannung, die sicherlich nicht gerade zu Deautomatisierungsoperationen Anlass gibt, sondern auf andere Weise zu einer intensiveren Wahrnehmung führt – greift eine Auswahl von deutschunterrichtlich als relevant eingestuften Effekten auf Deautomatisierung zurück.

Wenn allerdings auch bei nicht direkt mit Verzögerungen und Kontemplation assoziierten literarischen Effekten Deautomatisierungsoperationen eine gewisse Bedeutung zukommt, so könnte dies den Diskurs- und Interpretationspraktiken des Literaturunterrichts geschuldet sein. Soll beispielsweise das Zustandekommen von Spannung oder Witz beschrieben werden, so verlangt dies die Reflexion des eigenen ästhetischen Erlebens und mithin die deautomatisierte Relektüre einer Textpassage, die zunächst völlig anders rezipiert wurde.⁷⁸ In einer starken Fassung der dargestellten Hypothese wäre dann das Konzept der Deautomatisierung auszuweiten und auch dann auf den Umgang mit (deutschunterrichtlich) als literarisch bezeichneten Texten zu beziehen, wenn diese keine direkten sprachlichen Auffälligkeiten aufweisen. Deautomatisierung diene dann zuvorderst einer Intensivierung der Textwahrnehmung. Dies impliziert allerdings eine Erweiterung des Konzepts der Deautomatisierung in dem Sinne, dass eine größere Anzahl von Phänomenen unter diesen Terminus gefasst wird.

Zusammenfassend lassen sich Deautomatisierungsoperationen somit in zweierlei Hinsicht als Basiselemente des Literaturunterrichts beschreiben: Auf der einen Seite stehen literarische Effekte, die für ihr Zustandekommen bereits auf Deautomatisierungsoperationen bei den Lesenden zurückgreifen. Hier ließen sich jene literarischen Effekte ansiedeln, von denen bei Kämper-van den Boogaart/Pieper (2008: 48) die Rede ist: Ohne die automatisierte Sprachrezeption aufzugeben, werden Mehrdeutigkeiten schwerlich als solche zu erkennen oder spezifische, über das Denotierte hinausgehende Bedeutungen eines Symbols zu errahnen sein. Auch „Unbestimmtheitsstellen“ (ebd.) und

78 Literaturtheoretisch gewendet könnte man dies mit Eco (2008: 118ff.) als den Versuch werten, Lernende in die Lage zu versetzen, literarische Texte nicht nur als „naive [...] Leser“, sondern auch als „kritische [...] Leser“ (Eco 2008: 119) zu rezipieren.

Erwartungsbrüche verlangen in gewisser Weise, die automatisierter Sprachrezeption aufzugeben und regen damit jene Irritation und Kontemplation an, von der bei Zabka (2013: 473) die Rede ist.⁷⁹ Auf der anderen Seite stehen Effekte, die Lesende zwar nicht zwingend zur Reflexion der eigenen Sprachverarbeitung anhalten, bei denen der Literaturunterricht selbst aber mit der Forderung nach Reflexion des ästhetischen Erlebens Deautomatisierungsoperationen verlangt.

So präsentieren beispielsweise Kämper-van den Boogaart/Pieper (2008: 55) eine an die genannten Spezifika literarischen Lesens angeschlossene Reihe von Erarbeitungsfragen zu Georg Brittings *BRUDERMORD IM ALTWASSER* (Britting [1929] 1987), die auch den Erzählstil sowie die Rezeptionssteuerung fokussieren. Dort heißt es:

Schauen wir noch einmal, wie er [der Autor Georg Britting; T.L.] das erzählt und wie er damit unsere Erwartungen an die Geschichte lenkt: Welchen Eindruck macht auf dich die Schilderung der Gegend um das Altwasser? Markiere oder notiere die Stellen im Text, die diesen Eindruck hervorrufen.

Diese „Impulse“ (Kämper-van den Boogaart/Pieper 2008: 53) regen „nach der Erstlektüre erneut“ einen „präzise[n] Blick in den Text [an], um mittels genauer Relektüre den Modus der Rezeptionssteuerung zu verfolgen“ (ebd.: 59). Hier wird also verlangt und als Teil literarischer Kompetenz ausgegeben, die Erzählerlenkung zu beobachten, was schwerlich ohne einen reflektierenden Blick auf die eigene Rezeption möglich sein wird. Entscheidend ist somit nicht so sehr, dass eine Relektüre durchgeführt wird, sondern *inwiefern dabei planvoll auf die Rezeptionslenkung geachtet* wird. Hierfür muss die automatisierte Sprachrezeption streckenweise ausgesetzt und damit gleichsam für Reflexionsprozesse freigegeben werden. Dass bei dieser künstlichen und absichtsvollen Verlangsamung und Deautomatisierung der Rezeption mit „Verstehensverlusten“ (Bredel 2013: 24) zu rechnen ist, wird in Kauf genommen. Einerseits verlässt man sich darauf, als Ergebnis der Erstlektüre bereits ein grundlegendes Verstehensniveau erreicht zu haben,⁸⁰ andererseits verspricht jene Deautomatisierung des Rezeptionsprozesses ja gerade neue Erkenntnisse über die Rezeptionslenkung, die einer der „Immersion“ (Zabka 2015: 137) verschriebenen Erstlektüre zumal im Schulalter so nicht zugänglich sind.⁸¹

79 Solche Effekte sind allerdings kein Privileg kanonischer Literatur der Sekundarstufe II, sondern finden sich bspw. auch in Bilderbüchern, die Kinder zu Sprachbetrachtungen anregen können, wenn Text- und Bildebene unterschiedliche Bedeutungen transportieren, oder in der Sprache des Rap (vgl. Wolbring 2015).

80 Dass dieses Vertrauen auf eine in diesem Sinne gelingende Erstlektüre ein Wagnis sein kann, wird damit nicht bestritten. Vgl. dazu Köster (2006) sowie Kap. IV.6 und VI.2.

81 Auch Spinner (2015b: 86 ff.) verlässt sich auf Deautomatisierungsoperationen bei einer genauen Zweitlektüre, wenn er vorschlägt, Lernenden einen Ausschnitt aus Ottfried Preußlers *KRABAT* (Preußler 1989: 14) einmal in der Originalfassung und einmal „in einer umformulierten, an der Normalsprache ausgerichteten Formulierung“ (Spinner 2015b: 87) vorzulegen, um Unterschiede sowie die veränderte Textwirkung zu thematisieren.

VII.4.4 Deautomatisierung als Basiselement bei der Genese metasprachlichen Wissens

Nun könnte man einwenden, dass eine starke Verbreitung strukturalistisch eingefärbter Rezeptionsweisen auch über die Grenzen der Literaturtheorie hinaus an sich noch keine große Überraschung darstellt – es wäre vielmehr verwunderlich, wenn sich ein so vielgestaltiges und wirkmächtiges Theoriegebäude nicht in angrenzenden Disziplinen niederschlagen würde. Für die hier entwickelte Hypothese ist jedoch vordringlich herauszustellen, inwiefern Deautomatisierungsoperationen auch dann als ein Bestandteil von Sprachbetrachtungshandlungen fungieren, wenn diese bei der Genese metasprachlichen und grammatischen Wissens zum Einsatz kommen.

Die erste hier vorgenommene Bestimmung von Deautomatisierung beschied sich mit Bredel (2013: 24) darauf, dass hierbei die sprachliche „Automatisierung auf[ge]geben [wird], um andere kognitive, sprachbetrachtungsrelevante Prozesse aktivieren zu können“. Dies gilt zunächst für alle metasprachlichen Prozesse, also beispielsweise auch für Selbst- und Fremdreparaturen, die nicht notwendigerweise mit schulgrammatischem Wissen in Zusammenhang stehen. Für die Genese metasprachlichen Wissens sei allerdings maßgeblich, so argumentiert Bredel dann im Rekurs auf Funke (2005), inwiefern es Lernenden gelingt, Informationen auszuwerten, die *im Zuge ihrer eigenen Sprachverarbeitungsprozesse* auftreten (vgl. Bredel 2013: 105 ff.).⁸² Funke (2005: 306) fasst dies wie folgt zusammen:

Menschen [...] können [lernen], syntaktische Information, die sie beim Sprechen oder sprachlichen Verstehen erzeugt haben, wiederzuerkennen und zum Erfassen aktuell vorliegender syntaktischer Strukturen zu nutzen. Wenn sie das tun, so bilden sie grammatisches Wissen aus, indem sie sich in einem ‚reflexiven‘ Prozess auf sich selbst zurückwenden.

Damit diese Form metasprachlichen Wissen entstehen kann, benötigen Lernende also nicht nur Kenntnisse der entsprechenden Termini, sondern auch die Kompetenz, in der beschriebenen selbstreflexiven Weise mit „syntaktischer Information, die auftritt, aufmerksam umzugehen“ (ebd.: 315).⁸³ Da dieser

82 Genau genommen sind nur bestimmte Formen metasprachlichen Wissens abhängig von Sprachbetrachtungshandlungen. Wissensbestände wie der, dass das Deutsche vier und das Rumänische fünf Kasus hat, sind prinzipiell losgelöst von Sprachverarbeitung und Sprachbetrachtung, zumal sie auch Personen zugänglich sind, die diese Sprachen gar nicht beherrschen. Metasprachliches Wissen, welches dadurch zustande kommt, dass bestimmte Prozeduren wie bspw. die Glinz'schen Proben an der eigenen Sprachverarbeitung durchgeführt und ‚getestet‘ werden, sind klarerweise stets von dieser abhängig.

83 Funke (2005: 318) leitet daraus eine doppelte Aufgabe für den Grammatikunterricht ab: „Der Grammatikunterricht muss [...] auf zwei Ebenen gleichzeitig arbeiten – auf der Ebene expliziter grammatischer Beschreibung, auf welcher eine gedankliche Bewegung von Einzelfällen zur begrifflichen Generalisierung stattfindet, sowie auf der Ebene impliziten grammatischen Wissens, auf welcher sich aus instabilen und flüchtigen sprachlichen

Prozess aber prinzipiell für jede Äußerung neu initiiert werden muss, ist metasprachliches oder grammatisches Wissen in diesem Sinne ein Wissen, welches in jeder Situation neu entsteht.⁸⁴ Entscheidend ist nun, dass diese Auswertung syntaktischer Informationen, die im Prozess der eigenen Sprachverarbeitung entstehen, einen zweiten Verarbeitungsschritt darstellt, der über das „inhaltliche Verstehen“ (ebd.: 309) hinausgeht. Funke selbst beschreibt diesen zusätzlichen kognitiven Prozess als eine Art Verzögerung:

Grammatisches Wissen, welches beim Umgang mit einer Äußerung wirklich in Funktion ist, beruht darauf, dass bei deren Verarbeitung ein zusätzlicher kognitiver Prozess stattfindet. Es entsteht, wenn eine zweite Verarbeitungsschleife zu der Äußerung durchlaufen wird. Sie ist für die Erreichung kommunikativer Zwecke im Grunde nicht erforderlich und schließt somit, wenn man so will, ein ‚Aufhalten‘ des Sprachverarbeitungsprozesses ein. Dieses ‚Aufhalten‘ ist scheinbar überflüssig, könnte jedoch gerade die Funktionalität grammatischen Wissens ausmachen. Denn die zusätzliche Verarbeitungsschleife findet ihre Ausprägung in hinweisgebenden kognitiven Prozessen mit einer deiktischen, aufmerksamkeitslenkenden Charakteristik. Ihr Wirkungsprinzip besteht also nicht darin, dass sie unmittelbar ‚Kenntnisse über‘ die Äußerung vermittelt, sondern darin, dass sie Anstoß und Gelegenheit gibt, solche Kenntnisse zu erheben. Das hat zur Folge, dass der Äußerung Aufmerksamkeit zugewendet wird. Das ‚Aufhalten‘ bei der Äußerung schafft Raum für kognitive Prozesse, in denen sie exploriert wird. Die Verfügung über grammatisches Wissen ist darum mit einem Modus des *verzögernden Umgangs* mit sprachlichen Äußerungen verbunden. [...] Wenn dieses Wissen begleitend zu Prozessen der Sprachverarbeitung auftritt, erlaubt es, zusätzliche Aspekte des vorliegenden sprachlichen Texts zu beachten und auszuwerten und diesen Text damit gedanklich anzureichern. Ihm werden mehr Merkmale zugeschrieben, als zur Bewältigung einer bestimmten, mit dem Lesen verbundenen Aufgabe – in der Regel ist das das inhaltliche Verstehen des Texts – erforderlich ist. (ebd.: 308f.)

Was Funke hier „verzögernden Umgang [...]“ und „‚Aufhalten‘ des Sprachverarbeitungsprozesses“ nennt, weist offenkundig Gemeinsamkeiten mit den bei Bredel (2013: 24; 42 ff.) beschriebenen Deautomatisierungs- und Sprachbetrachtungsoperationen auf. In Funkes Begriffen gesprochen entstehen im Zuge der automatisierten Sprachverarbeitung Daten, die Funke syntaktische Informationen nennt. Wird dieser automatisierte Prozess aufgehalten (also deautomatisiert), entsteht die Gelegenheit, in einem zweiten kognitiven Prozess diesen syntaktischen Informationen Aufmerksamkeit zuzuwenden, was sich mit Bredel

Intuitionen ein zunehmend zuverlässiges Vertrautsein mit syntaktischer Information [...] entwickeln kann. Die Lernenden müssen beide Ebenen in Beziehung setzen, indem sie jeweils Einheiten der ersten Ebene als Hinweis auf Einheiten der zweiten Ebene interpretieren. Die zentrale Voraussetzung dafür, dass der Grammatikunterricht dazu beiträgt, dürfte sein, dass er das Vertrauen der Lernenden in ihre eigenen sprachlichen Intuitionen stärkt“.

84 Vgl. dazu genauer Kap. IV.3.

(2013: 25) als Sprachbetrachtungshandlung klassifizieren ließe. Funke (2005: 226ff.) hat gezeigt, dass die hierbei aufgegriffenen Daten durch die automatisierte Sprachverarbeitung *erst entstehen* und es eine eigene, erlernbare Kompetenz darstellt, über diese syntaktischen Informationen im Wygotski'schen Sinne willkürlich zu verfügen. Die Reflexionsleistungen, die als Ergebnis von Sprachbetrachtungshandlungen zustande kommen, sind also nicht unabhängig von der Sprachverarbeitung selbst.

Funke (2005: 309, Fn. 3) vermutet zudem, dass es sich bei jenem „*verzögernden Umgang* [...] mit sprachlichen Äußerungen“ keineswegs um eine „Verlangsamung des Sprachverarbeitungsprozesses“ selbst handele. Da die während der Sprachverarbeitung vor sich gehenden Prozesse der Aktivierung und Selektion syntaktischer Muster vielmehr „zeitkritisch [...]“ seien, die relevanten Informationen also nur für eine kurze Zeitspanne zur Verfügung stellten, könnte ein in diesem Sinne verzögernder Umgang mit sprachlichen Äußerungen vielmehr gerade auf „eine höhere Geschwindigkeit sprachverarbeitender Prozesse“ angewiesen sein. Die Vermutung besagt somit, dass auch wer einen Text im ästhetischen Sinne mit Blick auf bestimmte sprachliche Phänomene oder mit besonderer Aufmerksamkeit für ein bestimmtes Detail liest, seine Rezeption nicht *verlangsamt*, also dieselben kognitiven Prozesse in einer längeren Zeitspanne durchführt, sondern *zusätzliche* mentale Prozesse ausführt, die zusätzliche zeitliche Ressourcen beanspruchen. Letztlich wird also nicht ein einziger Prozess langsamer ausgeführt, sondern es kommen weitere Prozesse hinzu, die auf dem ersten aufbauen. Deautomatisierung ermöglicht somit das Zustandekommen dieser sekundären Reflexionsprozesse, die zugleich aber auf ein kritisches Maß an Sprachkompetenz und Sprachverarbeitungskompetenz angewiesen sind.

In diesem Sinne ist Deautomatisierung nicht nur eine „[b]estimmende Teilaktivität [...]“ (Bredel 2013: 25) von Sprachbetrachtung, sondern stellt außerdem auch ein Element im Prozess der Genese funktionalen grammatischen Wissens dar. Beschreibt man Deautomatisierungsoperationen und das Aufhalten der Sprachverarbeitung als ein gemeinsames Basiselement von Sprach- und Literaturbetrachtungshandlungen, so sind nicht so sehr die jeweils unterschiedlichen *Ergebnisse* relevant,⁸⁵ sondern das *Beherrschen der Operation selbst*. Wenn es gelingt, Lernende dazu zu befähigen, willkürlich und selbstgesteuert über einen Rezeptionsmodus verfügen zu können, der es ihnen erlaubt, willkürlich von der automatischen Sprachverarbeitung zurück zu treten und zugleich die dabei entstehenden Informationen „für weitere gedankliche Verarbeitungsschritte präsent zu halten“ (Funke/Sieger 2014: 2), so wäre damit ein Beitrag für die genauere Text- und Sprachrezeption und ergo sprachliche Bildung geleistet, der weit über den Grammatikunterricht hinaus von Bedeutung ist.

85 Im hier beschriebenen Sinne haben Deautomatisierungsoperationen eigentlich keine Ergebnisse. Sie ermöglichen vielmehr erst einen reflexiven Blick auf die eigene Sprachverarbeitung, der wiederum eigene Ergebnisse unterschiedlichster Art hervorbringen kann.

VII.4.5 Limitationen und didaktische Konsequenzen

Fasst man die bis hierher erarbeiteten Spezifikationen von Deautomatisierung als gemeinsamem Basiselement von Sprach- und Literaturbetrachtungen zusammen, so könnte man zu der Einschätzung gelangen, dass sich – auch wenn man nicht unbedingt von einer kausalen Relation sprechen kann – eine Art Verwandtschaftsverhältnis zwischen diesen beiden Elementen deutschunterrichtlichen Handelns feststellen lässt. Dies gilt unbeschadet aller Differenzen, was Ziele und Arbeitsweisen anbelangt. Sprachbetrachtung wie auch literarisches Lesen, so die Hypothese, verlangen als unterrichtlich beförderte Handlungsdispositionen die (künstliche, willkürliche) Verlangsamung der Sprachverarbeitung zugunsten anderer kognitiver Aktivitäten. Damit bilden Deautomatisierungsoperationen gleichsam die abstrakte Grundlage dessen, was Bredel/Pieper (2015: 282 ff.) in Anlehnung an Piaget mit dem Begriff der „Differenzerfahrung als Motor von Betrachtungsaktivitäten“ (ebd.: 282) beschreiben. Das bedeutet freilich nicht, die Unterschiede zwischen Sprach- und Literaturunterricht zu nivellieren. Deautomatisierungsoperationen sind in der hier vorgestellten Überlegung ein Element, welches den den jeweiligen Gegenstandsbereichen zuzurechnenden kognitiven Operationen wie Sprachreflexion und ästhetischer Irritation zugrunde liegt. Die weiteren *Ziele*, die mit Operationen der Deautomatisierung erreicht werden sollen, sind in Sprach- und Literaturunterricht aber durchaus verschieden. Als unterschiedliche Facetten des Deutschunterrichts sind Sprach- und Literaturunterricht mit unterschiedlichen Zielen, Praxen und Gegenständen verknüpft und eine teilweise Überlappung ist noch kein Indiz für Identität. Man könnte nun in einem sehr groben und übertrieben scharfen Abgrenzungsversuch (meta-)sprachlichem Lernen zuschreiben, das Verstehen und Anwenden von Regeln und Termini anzustreben, mithin ein Verstehen von Allgemeinem, für das dem Einzelfall dann die Rolle des Exemplarischen zukommt. Literarischem Lernen würde in dieser Gegenüberstellung ein Verstehen des individuellen Textes zugeschrieben, wobei Begriffskonzepte Hilfestellungen bieten können (vgl. Zabka 2015: 144; Szondi 1989). Aber selbst wenn man sich ein solch tendenziell verkürzendes Verständnis von sprachlichem und literarischem Lernen zu eigen macht, ist damit noch nicht gesagt, dass diese Lernbereiche nicht in ein Ergänzungsverhältnis überführt werden können,⁸⁶ noch verunmöglicht, dass beide Bereiche auf eine gemeinsame wenngleich sehr abstrakte kognitive Operation wie die der Deautomatisierung zurückgreifen.

Weiterhin ist die Konzentration auf Deautomatisierung als einem möglichen Basiselement gegenüber Thesen zur direkten Beeinflussung einerseits von Vorteil. Denn letztere sind, da sie auf der Ebene der konkreten Unterrichtsgegenstände agieren, stets auf eine Wissensbasis als Voraussetzung angewiesen, die, dem Leumund des Grammatikunterrichts sowie einschlägigen Untersuchungen folgend, nicht unbedingt als gegeben angesehen werden können. Denn auch wenn bislang wenige generalisierbare Ergebnisse über die Qualität von

⁸⁶ Vgl. dazu Kap. VI.2.3.

Grammatikunterricht vorliegen, könnte es beim derzeitigen Stand der Dinge eine Überforderung darstellen, von einem auch fachinhaltlich kritischen (vgl. Granzow-Emden 2013: 8ff; Hennig 2011), wenig beliebten (vgl. Rothstein 2010: 165f.) und in seinen Ergebnissen nicht unbedingt überzeugenden (Ivo/Neuland 1991; Habermann 2013) Unterricht ausgerechnet die Bereitstellung von robust transferfähigem Wissen zu erwarten. Zum einen wäre ein solcher Transfer schon an sich eine anspruchsvolle Leistung, zumal auch die flexible Indienstnahme anderer Wissensdomänen Lernenden schwer zu fallen scheint.⁸⁷ Zum anderen stellt die Zieldomäne literarischer Texte für das schulgrammatische Wissen der Lernenden eine kaum einfach überwindbare Hürde dar, da schulgrammatische Kategorien sich als zu grobkörnig oder unpassend erweisen können – und zwar aufgrund von genau den sprachlichen Besonderheiten, die letztlich für die Auffälligkeit der untersuchten Passage verantwortlich sind.

Ein gewichtiger Nachteil gegenüber Thesen zur direkten Beeinflussung liegt andererseits gerade im Charakter der *indirekten* Beeinflussung der hier dargestellten Hypothese. Denn da die Hypothese nicht auf der Gegenstandsebene operiert, ist für das konkrete Unterrichtshandeln damit wenig ausgesagt. Aus der dargestellten Hypothese kann zwar folgen, dass es, auch über die in den Kapiteln IV.6 und IV.7 genannten Faktoren hinaus, lohnenswert sein kann, Sprach- und Literaturbetrachtungshandlungen didaktisch stärker zusammenzudenken. Konkretere Handlungsempfehlungen lassen sich aber aus der Überlegung, dass metasprachliche Analysen (Sprachbetrachtungshandlungen) und Verfahren literarischer Lektüre (Literaturbetrachtungshandlungen) gemeinsame Basiselemente haben, nicht unmittelbar ableiten. Aus dem Ergebnis, dass hier eine Gemeinsamkeit besteht, folgt noch nicht, dass diese auch zwingend didaktisch ergiebig ist.

Zudem ist Deautomatisierung nicht das einzige, was Sprachbetrachtungen ausmacht. Bredel selbst spricht sehr eindeutig von Deautomatisierung, Distanzierung und Dekontextualisierung als „notwendige[n] Bedingung[en]“ (Bredel 2013: 24) von Sprachbetrachtung, aber gibt zugleich zu bedenken, dass die Frage, welche weiteren „Prozesse, Fähigkeiten, Zustände oder Einheiten involviert sind [...] für jede Sprachbetrachtungsaktivität gesondert diskutiert werden“ müsse (ebd.: 34) – eine Einschränkung, die für die hier als Literaturbetrachtungen bezeichneten Handlungen in gleicher Weise gelten dürfte. Vor allem aber taugt der gemeinsame Rückgriff auf Deautomatisierung kaum als eine Art Alleinstellungsmerkmal des Deutschunterrichts. Planvoll verzögerte und genaue Lektüren sind vielmehr auch in anderen Unterrichtsfächern wichtige Anforderungen. Für den Bereich der Textproduktion lässt sich dies bereits anhand von Bredels Erläuterungen feststellen. Deautomatisierung und insgesamt „Sprachbetrachtung als schreibbegleitende Aktivität“ (ebd.: 45) mag aufgrund der Vielzahl und des (zumindest angezielten) Grundlagencharakters der im Deutschunterricht gelehrt Textsorten hier in besonders intensiver Weise

87 Vgl. hierzu Kap. III sowie Freudenberg (2012b) und Steinmetz (2013).

erlernbar sein. Es wäre jedoch mehr als kontraintuitiv, anzunehmen, dass diese Prozesse etwa bei Zusammenfassungen und Erörterungen in anderen Fächern nicht ebenso erforderlich sind und insofern weiter ausdifferenziert werden. Spezifisch ist vielmehr, dass Deautomatisierung im Deutschunterricht von Sprach- und Literaturbetrachtungshandlungen gleichermaßen in Anspruch genommen wird – wenn auch mit unterschiedlichen Zielen und auf unterschiedliche Arten und Weisen.

Eine weitere Schwierigkeit der hier versuchten Argumentation ist die Ausweitung des Deautomatisierungsbegriffs. Es bietet sich an, zu argumentieren, Deautomatisierung sei hier von einer Teilaktivität von Sprachbetrachtungshandlungen (vgl. ebd.: 25) zu einem bestimmenden Element literarischen Lesens aufgebauscht worden, was einer Überfrachtung des Begriffs mit ästhetischen und literaturtheoretischen Konzepten gleichkomme. Letztlich ließe sich höchstens eine Ähnlichkeitsrelation feststellen, deren didaktischer Wert noch nicht beschrieben ist. Andererseits wird man schwerlich über die Sinnhaftigkeit von Sprachbetrachtungsoperationen im Literaturunterricht entscheiden können, ohne auf mögliche literaturunterrichtliche Anschlusspunkte oder Anwendungskontexte dieser Operationen einzugehen. Diese Anschlusspunkte, so eine Idee der vorliegenden Arbeit, können in Gemeinsamkeiten zwischen Literatur- und Sprachunterricht gefunden werden. Das bedeutet letztlich, sprachliches und literarisches Lernen in ein Verhältnis zu setzen, das weder gleichmacherisch ist, noch die zweifellos bestehenden Differenzen essentialistisch auflädt und die genannten Lernbereiche auf bestimmte Vorgehens- und Daseinsweisen festlegt, die der Breite der Unterrichtskulturen und Zieldimensionen nicht gerecht werden. Das macht es fast unvermeidlich, versuchsweise Konzepte zur Deckung zu bringen, die gemäß ihrer Anlage eigentlich auf einen engeren Wirkungsbereich beschränkt sind. Wie bereits betont bedeutet dies allerdings nicht, jede Form der Rekonstruktion von Gelesenem mit planvoller Deautomatisierung der Sprachverarbeitung gleichzusetzen. Folgt man einem philologisch inspirierten Bildungsbegriff, so ließe sich als gemeinsames Interesse sprachlicher und literarischer Bildung allerdings eine Lesehaltung (vgl. Rosebrock 2017) ausmachen, die durch kritisch-genaue Betrachtung der Funktionsweise von Texten bzw. Sprache intellektuelle Distanznahme und Verfremdung ermöglicht (Ivo 1994, 1999).

Versucht man indes eine vorsichtige Konturierung didaktischer Konsequenzen, so könnte es sinnvoll sein, Phänomene ins Auge zu fassen, die erkennbar die Anforderung stellen, die eigene Sprachverarbeitung *planvoll* zu verzögern. Dies zeigt sich unter anderem in dem Vermögen, sich von Sprache *irritieren zu lassen* und dies zum Anlass zu nehmen, die Lektüre zu verzögern und die Sprachwahrnehmung zu deautomatisieren.⁸⁸ In diesem Punkt verfolgen Sprach- und Literaturbetrachtung durchaus das gemeinsame Ziel einer genauen, sprachsensiblen

88 Jakob Ossner sei für den Hinweis gedankt, dass auch das vorläufige und abwartende Ignorieren von Irritation und mithin der einstweilige Verzicht auf Deautomatisierungsoperationen eine bewusste Lektürestrategie sein kann. Dies beschreibt dann allerdings eine

Rezeption sprachlicher Äußerungen. Eine entsprechende Textethik würde sich in der Didaktik des Sprachreflexionsunterrichts oder der kritischen Grammatik (Kilian/Niehr et al. 2010; Kilian 2013, 2014) ebenso realisiert sehen wie in Arbeiten zum textnahen Lesen (Paefgen 1996; Kämper-van den Boogaart 2013) oder zu Irritation als literaturdidaktischer Kategorie (Lessing-Satari/Wieser 2016; Gahn 2018). Wird Irritation im Literaturunterricht an literarischen Texten verhandelt, so wäre hier nicht nur die ästhetische Funktion in den Blick zu nehmen, sondern auch deren sprachliche Konstituiertheit. Diese könnte sich z. B. anhand von Mehrdeutigkeiten zeigen, womit ein Thema benannt wäre, das unterrichtlich sowohl für literatur- als auch für sprachbetrachtendes Handeln von Interesse sein dürfte (Ulrich 2018). Neben Mehrdeutigkeiten, die durch grammatische Ambiguitäten erklärbar sind (beispielsweise Homonymie, unklare Verweisstrukturen, syntaktische Ambiguitäten oder Skopusambiguitäten) bieten sich hierbei auch solche Mehrdeutigkeiten an, die durch individuell unterschiedliche Kohärenzbildungsprozesse zustande kommen und sich an literarischen Effekten zeigen (vgl. Kap. VI.2). Gorniks Einsicht, dass „Einzelsätze, die aus den unterschiedlichsten Gründen mehrdeutig sind, [...] jüngere und ältere Schüler zu genauem Lesen herausfordern [können]“ (Gornik 2006a: 11), wäre also nicht auf Grammatikunterricht zu beschränken und sollte auch auf sprachliche Äußerungen bezogen werden, die die Einzelsatzebene überschreiten.

Wenn man Deautomatisierung als Gemeinsamkeit von Sprach- und Literaturbetrachtungshandlungen unterstellt, könnte es außerdem sinnvoll sein, diese auch im Verbund zu bearbeiten. Das kann nicht nur bedeuten, Verstehensschwierigkeiten im Literaturunterricht als Anlass für Sprachbetrachtungen zu nutzen (vgl. Kap. IV.6), sondern auch Lernenden die Möglichkeit zu geben, handelnd mit Mehrdeutigkeiten umzugehen, sei es in Hip-Hop-Lyrics, Poetry-Slam oder kanonischen literarischen Texten. So könnten Schülerinnen und Schüler verschiedene Semantisierungen ausloten, selbst die Möglichkeiten mehrdeutiger Wortgruppen oder Wortverbindungen nutzen oder die Fragestellung bearbeiten, warum die einmal verstandene Mehrdeutigkeit eingesetzt wurde und wie diese unter Berücksichtigung der verschiedenen Bedeutungen interpretiert werden könnte. Um die hierbei zugrunde gelegten Fähigkeiten der Deautomatisierung und reflektierenden Verzögerung der eigenen Sprachverarbeitung Lernenden zugänglich zu machen, könnte es sich als sinnvoll erweisen, diese durch lautes Denken der Lehrperson zu exemplifizieren (vgl. Rosebrock/Nix 2014: 85 f.). „[Z]u bewirken, dass die Lernenden mit syntaktischer Information, die auftritt, aufmerksam umgehen“ (Funke 2005: 315) ist also keineswegs nur eine Aufgabe des Grammatikunterrichts, sondern auch für literarisches Lesen sinnvoll. Da ‚literarisches Lesen‘ selbst aber einen auch normativ geprägten Begriff darstellt, bei dessen Explikation auf bestimmte Textethiken⁸⁹ oder didaktische und pädagogische Zielsetzungen referiert wird, soll nun abschließend

sehr fortgeschrittene Lesetechnik, die unter anderem einhergeht mit hohen Gratifikations-
erwartungen sowie einem stabilen Selbstkonzept als Leserin oder Leser.

89 Klotz (2014b: 552) spricht von einer „ästhetische[n] Verantwortung“.

die Frage gestellt werden, wie sich die Vorgaben der Bildungsstandards für die Sekundarstufe II zur vorgeschlagenen Hypothese verhalten.

VII.4.6 Deautomatisierung in den Bildungsstandards

Inwieweit wird ein Deutschunterricht, der auf Verzögerung und Deautomatisierung bei der Sprach- und Textrezeption zurückgreift, von den Bildungsstandards gestützt? Sucht man in den Bildungsstandards Antworten auf diese Frage, so zeigt sich schnell, dass sich nur wenige und sehr allgemein gehaltene Formulierungen finden, auf die im Sinne der oben dargestellten Hypothese zurückgegriffen werden kann. Standards, die wörtlich eine verzögernde oder deautomatisierende Lektüre einfordern würden, finden sich nicht. Auch wenn man die hier dargestellte Hypothese im weiteren Sinne als Forderung nach mehr Vernetzung versteht, zeigt sich, dass die Anforderungen, welche die Bildungsstandards an die Vernetztheit des Kompetenzaufbaus stellen, in den einzelnen Kompetenzbereichen nicht weiter konkretisiert werden.

Einzig in den einleitenden Textteilen, finden sich einige Hinweise, darunter die generelle Forderung, der Kompetenzerwerb solle „im Sinne kumulativen Lernens vernetzt erfolgen“ (KMK 2012b: 15). Die fachübergreifende Einleitung erhebt zudem den Anspruch, die Bildungsstandards sollten „schulische Lehr- und Lernprozesse auf eine kumulative und systematisch vernetzte Entwicklung von Kompetenzen orientieren, die auch für zukünftige Bildungsprozesse der Schülerinnen und Schüler bedeutsam sind“ (ebd.: 5). Die Formulierung „systematisch vernetzte Entwicklung von Kompetenzen“ kann man nun so verstehen, dass dies *nicht* bedeutet, dass jeder Kompetenzbereich *zwingend* mit jedem vernetzt werden muss. Dieser Lesart zufolge kommen also auch indirekte Verbindungen des Typs ‚a ist mit c über b verbunden‘ infrage. „Systematisch vernetzte Entwicklung von Kompetenzen“ kann mit anderen Worten so verstanden werden, dass sich eine Regel oder Begründung formulieren lassen muss, welche die Verbindungen erklärt. Eine systematisch vernetzte Entwicklung von Kompetenzen ist also nicht gegeben, wenn Kompetenzen ohne Begründung in Verbindung gebracht werden, da hier das Kriterium der Systematizität nicht erfüllt wird. In abstrakter Form ließe sich eine solche Systematisierung in der Einteilung in prozessbezogene und domänenspezifische Kompetenzen erkennen (vgl. ebd.: 13f.). Dies würde die Vermutung aus Kapitel IV untermauern, dass für die Vernetzung zwischen sprach- und literaturbezogenen Kompetenzen der Kompetenzbereich „Lesen“ eine vermittelnde Rolle spielt. Die Hypothese von Deautomatisierung als gemeinsamem Basiselement von Sprach- und Literaturbetrachtungshandlungen stellt in diesem Sinne ebenfalls einen Versuch dar, den vernetzten Kompetenzaufbau zu systematisieren. Da die Bildungsstandards selbst keine Hinweise zur Konkretisierung dieser Systematisierung geben, ist man hiermit allerdings auf eine bestimmte, in diesem Falle strukturalistisch inspirierte *Auslegung* der Bildungsstandards angewiesen.⁹⁰

90 Zur Interpretationsbedürftigkeit der Bildungsstandards vgl. auch Zabka (2015: 148f.).

Eine solche Auslegung kann für den Kompetenzbereich „sich mit literarischen Texten auseinandersetzen“ wiederum bei der dortigen Einleitungsformulierung ansetzen:

Die Schülerinnen und Schüler erschließen sich literarische Texte von der Aufklärung bis zur Gegenwart und verstehen das Ästhetische als eine spezifische Weise der Wahrnehmung, der Gestaltung und der Erkenntnis (ebd.: 18).

Unterstellt man nun, dass es zum angemessenen Erschließen von literarischen Texten gehört, auf literatursprachliche Besonderheiten, die „das Ästhetische als eine spezifische Weise der Wahrnehmung“ (ebd.) auszeichnen,⁹¹ mit Deautomatisierungsoperationen zu reagieren so wird einsichtig, dass Lernende in diesem Sinne besser oder angemessener mit Literatur umgehen können, wenn sie über Deautomatisierungsoperationen verfügen können. Die Fähigkeit zur Deautomatisierung würde damit als Teilbestand eines dergestalt gebildeten „ästhetische[n] Bewusstsein[s]“ (ebd.: 13) konzeptualisiert, das auch eine Ermöglichungsbedingung für die Erfahrung literarischer Alterität darstellt (vgl. ebd.).

Insgesamt wird ein Deutschunterricht, der auf Verzögerung und Deautomatisierung bei der Sprach- und Textrezeption zurückgreift, von den Bildungsstandards somit zwar nicht explizit gestützt, aber unter Hinzuziehung strukturalistischer Grundannahmen steuerungspolitisch zumindest ermöglicht. Die dargestellte Hypothese ist damit auf eine strukturalistisch inspirierte Auslegung der Bildungsstandards angewiesen. Insgesamt wurde für die hier versuchte Hypothese ein argumentativer Weg vorgeschlagen, der im Anschluss gleichsam auf seine normative Kompatibilität mit den Bildungsstandards geprüft wurde. Im Ergebnis lässt sich festhalten, dass die Bildungsstandards es durchaus hergeben, Sprachbetrachtungsoperationen im beschriebenen Sinne in Literaturunterricht zu integrieren.

VII.5 Zusammenfassung

Der Frage, inwiefern Sprachbetrachtung zu einer textnäheren Rezeptionsweise literarischer Texte beitragen kann (vgl. Klotz 2014b), haben sich die letzten Kapitel auf verschiedenen Wegen genähert: In einem aspektorientierten Klärungsversuch wurde textnahes Lesen als eine auf literarische Texte ausgerichtete Lesetechnik bestimmt, die Primärtexten eine deutliche Vorrangstellung zuspricht, kontextuelle Informationen hintenanstellt sowie einen bestimmten Habitus des langsamen und genauen Lesens zu kultivieren sucht, dabei aber auf sehr unterschiedliche literaturtheoretische Fundierungen zurückgreift. Der damit in Zusammenhang stehende Begriff des statarischen Lesens wurde in einem historischen Exkurs (VII.2) als ein auf Nachahmung ausgerichtetes Lektüreprinzip zum Umgang mit als hochwertig oder ‚klassisch‘ prononcierten

91 Vgl. zu den Einzelheiten die Kapitel VII.4.2f.

fremdsprachlichen, später auch deutschsprachigen Texten beschrieben. Zu dem für dieses Kapitel zentralen Beitrag von Klotz (2014b) wurden im Anschluss daran drei Untersuchungspunkte näher ausgearbeitet (VII.3).

Vor diesem Hintergrund fokussiert Kapitel VII.4 nicht mehr Eigenschaften literarischer Texte wie Mehrdeutigkeit oder Komplexität, sondern setzt bei den kognitiven Operationen der Lernenden und Lesenden an. In dieser Hinsicht lässt sich zunächst festhalten, dass die beim textnahen Lesen eingesetzten Sprachbetrachtungsoperationen sich nicht grundsätzlich von Sprachbetrachtungsoperationen in anderen Kontexten unterscheiden. Dennoch erfolgt diese Nutzung nicht gleichsam zielneutral: Sprachbetrachtungsoperationen können genutzt werden, um einzelne Spezifika literarischer Texte zu verstehen, wertzuschätzen und zu präzisieren. Obwohl es sich um dieselben abstrakten Operationen handelt, dienen diese dann aber nicht mehr dem Erwerb metasprachlichen Wissens, sondern letztlich dem Erschließen eines literarischen Textes.

Damit lässt sich die Deautomatisierung des Rezeptionsprozesses als gemeinsames *Basiselement* von Sprach- und Literaturbetrachtungshandlungen auffassen (VII.4.2): Fragt man nach kognitiven Operationen, die für das literarische Lesen relevant sind, kann man in (literarischen wie literaturunterrichtlichen) Verfahren zur Irritation und Intensivierung der Textwahrnehmung eine Inanspruchnahme von Deautomatisierungsoperationen erkennen. Literaturunterrichtliche Ansprüche an literarisches Lesen greifen damit (ebenso wie grammatikunterrichtliche Verfahren) auf die Deautomatisierung des Rezeptionsprozesses zurück. Die beschriebene Gemeinsamkeit gründet zunächst in einer bestimmten Art der Textrezeption: Lernende müssen sowohl bei Sprachbetrachtungshandlungen (vgl. VII.4.4) als auch für den Umgang mit literarischen Texten (vgl. VII.4.3) über Deautomatisierungsoperationen verfügen können. Verlangt wird damit im Wygotski'schen Sinne eine „Bewusstwerdung“ (vgl. ebd.) der eigenen Sprachverarbeitung und damit einhergehend die Fähigkeit, diese *willkürlich* anhalten und steuern zu können. Zugleich kommen Deautomatisierungsoperationen auch bei der Genese (einer bestimmten Art) grammatischen Wissens zum Einsatz. Wenn Lernende beispielsweise in einer gegebenen Äußerung Akkusativobjekte unterstreichen sollen, müssen sie diese Äußerung nicht nur inhaltlich verstehen, sondern sie darüber hinaus in einem zweiten Verarbeitungsschritt mit bestimmten Informationen anreichern, die *im Zuge ihrer eigenen Sprachverarbeitungsprozesse* auftreten (vgl. Bredel 2013: 105 ff.). Hierzu muss die Sprachverarbeitung angehalten, also deautomatisiert werden. Für das Zustandekommen dieser Art von grammatischem Wissen ist also entscheidend, dass Lernende über einen Rezeptionsmodus verfügen können, der es ihnen erlaubt, willkürlich von der automatischen Sprachverarbeitung zurück zu treten und die dabei entstehenden Informationen weiterhin kognitiv verfügbar zu halten (vgl. Funke/Sieger 2014: 2). Deautomatisierungsoperationen stellen folglich sowohl ein Element im Prozess der Genese funktionalen grammatischen Wissens dar als auch einen Bestandteil spezifisch ästhetischer Wahrnehmung, die mit Irritation und Kontemplation einhergeht. Ohne diese beiden Teilbereiche des Deutschunterrichts zu homogenisieren, lässt sich damit festhalten,

dass Sprachbetrachtung wie auch literarisches Lesen damit eine selbstgesteuerte Verlangsamung der Sprachverarbeitung verlangen.

Auch wenn die Bildungsstandards eine Indienstnahme von Sprachbetrachtungsoperationen für literarisches Lernen in diesem Sinne durchaus ermöglichen (vgl. VII.4.6), ist damit nicht gesagt, dass Literaturunterricht *ausnahmslos* auf diese Weise ablaufen sollte. Die konkrete Ausgestaltung eines Kompetenzerwerbs, der „im Sinne des kumulativen Lernens vernetzt“ (KMK 2012b: 15) erfolgen soll, erfordert weitere normative Überlegungen und für bestimmte Formen der Vernetzung eignen sich nur bestimmte Standards. Aus der hier vorgeschlagenen Hypothese lässt sich also keineswegs eine Aussage über den gesamten Literaturunterricht ableiten, sondern eher für punktuell erfolgende Arbeitsgänge. Gerade das könnte jedoch ein Indiz dafür sein, den ganzheitlichen und auf das gesamte Curriculum abzielenden Anspruch der Integration von Sprach- und Literaturunterricht zugunsten einer punktuellen Vernetzung kontrolliert aufzugeben. Dieser Überlegung soll im Abschlusskapitel weiter nachgegangen werden.

VIII. Systemfragen: Systematizität und Diskontinuität

Nachdem nun drei größere Argumentationskomplexe zur Integration von Sprachbetrachtung in Literaturunterricht untersucht wurden, kommt das folgende Kapitel auf die eingangs aufgetanen systematischen Fragen zurück: Welche Rolle kann und sollte eine integrative Einbindung sprachbetrachtender Verfahren und entsprechender Wissensbestände in Literaturunterricht auf curricularer Ebene spielen?

Dazu zunächst eine kurze Standortbestimmung: Wie in Kapitel I angerissen und in zahlreichen fachhistorischen Arbeiten nachzulesen (Hermant 1994; Wegmann 1991; Kopp 1994; Schönert 2013), hat sich die deutsche Philologie im Laufe der Zeit in einer Weise ausdifferenziert, die eine einheitliche Konzeptualisierung des Deutschunterrichts zumindest deutlich erschwert. Dem steht entgegen, dass die Bildungsstandards eine „systematisch vernetzte Entwicklung von Kompetenzen“ (KMK 2012b: 5) und die Konzentration auf Fachkerne (vgl. Klieme/Avenarius et al. 2009: 20; 24ff.) einfordern. Angesichts dessen hat die vorliegende Arbeit Beiträge untersucht, die bezüglich sprachlichen und literarischen Lernens eine einheitlichere Fachlichkeit für den Deutschunterricht befürworten und entsprechende Argumente und Thesen anbieten. Bis hierher lassen sich drei argumentative Ressourcen unterscheiden, die sprachliches und literarisches Lernen zumindest potenziell gewinnbringend verbinden könnten. Den ersten Bereich bilden die schon als klassisch zu bezeichnenden Überlegungen zur Indienstnahme expliziten metasprachlichen oder grammatischen Wissens im Zuge schulischer Interpretationshandlungen, wie sie schwerpunktmäßig in den Kapiteln VI.2, VI.3 und VII.3 untersucht wurden. Zweitens kann man (teilweise analog zu fremdsprachendidaktischen Vorgehensweisen) auf das produktive Wechselspiel von sprachlichem und literarischem Verstehen setzen (vgl. Kap. IV.5 – IV.7), wenngleich diese Ressource deutschdidaktisch (zumindest in jüngerer Zeit) eher wenig Beachtung gefunden hat.¹ Drittens wurde im Anschluss an die Untersuchung zum Zusammenhang von Textnähe und literarischem Lesen der Vorschlag erarbeitet, die Fähigkeit zur deautomatisierten Textrezeption als ein gemeinsames Basiselement sprachlichen und literarischen Lernens zu begreifen (VII.4).

Das folgende Kapitel fragt nun angesichts der in den Analysen herausgearbeiteten Möglichkeiten und Grenzen dieser Ressourcen, inwiefern es sinnvoll ist, die Verbindung von sprachlichem und literarischem Lernen in systematisch-curricularer Weise dem Deutschunterricht zugrunde zu legen.² Das Kapitel

1 Vgl. aber Steinbrenner/Mayer et al. (2014) sowie Steinbrenner/Wiprächtiger-Geppert (2006).

2 Die in VII.4 erarbeitete Überlegung zu Deautomatisierung als Basiselement sprachlichen und literarischen Lernens bleibt davon unberührt, bringt sie doch zunächst keinen Plan

entfaltet zunächst den Ganzheitlichkeits- und Integrativitätsanspruch, der an Deutschunterricht herangetragen wird, versucht eine begriffliche Klärung und zeigt offene Fragen und Friktionen auf (VIII.1). In den folgenden Abschnitten wird dann die praktische Umsetzung der Indienstnahme sprachlicher Analysen untersucht. Denn wenn es wirklich so nützlich und zweckmäßig wäre, sprachliche Analysen in Interpretationen zu integrieren, müsste sich dieses Vorgehen ja als Praxis in literaturwissenschaftlichen Interpretationen und als Handlungsanweisung in Schulbüchern wiederfinden lassen. Sowohl die Durchsicht werkimmanenter und dekonstruktivistischer Literaturtheorien und Interpretationen (VIII.2) als auch die empirische Untersuchung eines als integrativ beworbenen Oberstufenlehrwerks (VIII.3) deuten allerdings in eine andere Richtung: Beiträge, die für eine intensivere akademische Zusammenarbeit werben, verbleiben als Plädoyers in einem wiederum eigenen Diskurs. Die Nutzung sprachlicher Ressourcen in Interpretationen geht hingegen oftmals mit einer Ausweitung der Begriffe ‚Sprache‘ und ‚Stil‘ einher, die sich in Form von unspezifischen Aufgabenstellungen auch im untersuchten Lehrbuch niederschlägt. Insgesamt scheint dem integrativen Anspruch, sprachliche Analysen in Literaturunterricht einzubinden eine entsprechend robuste fachliche Grundlage zu fehlen und auch die diesbezüglichen Appelle treten eher als Konglomerat aus fachlichen, lernpsychologischen und pädagogischen Richtigkeitsvorstellungen auf. Die so versammelten Argumente sprechen mithin dafür, den Anspruch auf eine auch curricular systematisierte Einbindung grammatischer Analysen in Literaturunterricht kontrolliert zurückzuweisen (VIII.4). Einen Ausblick bildet der mit Bernstein ([1999] 2012) motivierte Vorschlag, sprachlich-literarische Bildung als Querschnittsbildung unterschiedlicher horizontaler Wissensstrukturen ernster zu nehmen und curriculare Brüche insofern nicht vorschnell zu kitten (VIII.5).

VIII.1 Ganzheitlichkeit und Integrativität in der deutschdidaktischen Diskussion

Unter der Forderung nach einem ‚integrierten‘, ‚integrativen‘ oder ‚ganzheitlichen‘ Deutschunterricht wird im zumeist der Anspruch verstanden, einzelne Lern- oder Kompetenzbereiche sowie „Gegenstandsfelder [...] nicht additiv, sondern integrativ“ (Bredel/Pieper 2015: 9) zu behandeln, sie also zu einem – symptomatischer Weise meist nicht näher explizierten – Ganzen zusammenzuführen.³ Dabei ist weder das Begriffspaar integrativ-additiv, noch der Ganzheitlichkeitsbegriff selbst definatorisch leicht zu fassen. Im Folgenden werden daher

hervor, der die Integration von Sprachbetrachtungshandlungen in Literaturunterricht curricular systematisieren könnte.

3 Ähnlich wie ‚integrativ‘ wird auch der Abgrenzungsbegriff ‚additiv‘ nur selten genauer expliziert.

zunächst unterschiedliche Verwendungsweisen der Begriffe ‚ganzheitlich‘ und ‚integrativ‘ unterschieden (VIII.1.1), um im Anschluss daran den Anspruch auf Ganzheitlichkeit und Integration in der deutschdidaktischen Diskussion näher zu betrachten und offene Fragen aufzuzeigen (VIII.1.1).

VIII.1.1 Was bedeutet ‚ganzheitlich‘ und ‚integrativ‘?

Geht man von der Verwendung in der pädagogischen und deutschdidaktischen Literatur aus, lassen sich grob drei Charakteristika des Ganzheitlichkeitsbegriffs unterscheiden: So ist der Begriff wie auch seine Verwendungsweise und der damit verknüpfte Anspruch wesentlich diffus (1), rekuriert typischerweise auf eine selten näher explizierte Urtümlichkeit jenes Ganzen (2) und behauptet (aristotelisch) den Primat des Ganzen vor der Summe seiner Teile (3).⁴

Wallrabenstein (2004: 162) begründet in einer Definition zum Lemma „ganzheitliches Lernen“ im „Wörterbuch Schulpädagogik“ (Keck/Sandfuchs et al. 2004) jene begriffliche „Unschärfe“ damit, dass die von dem Begriff „erfassten Vorstellungen [...] sich nicht eindeutig von Begriffen wie ‚entdeckendes Lernen‘, ‚handlungsorientiertes Lernen‘, ‚Lernen mit allen Sinnen‘, Lernen mit Kopf, Herz und Hand‘ abgrenzen“ lassen (Wallrabenstein 2004: 162). Die hier unter (2) und (3) genannten Merkmale des Ganzheitlichkeitsbegriffs werden allerdings oftmals normativ gewendet. Die so entstehende charakteristische Kombination aus moralischem Nachdruck und gleichzeitiger semantischer Vagheit veranlassen Reichenbach (2003: 783), der den Begriff im Rekurs auf Føllesdal/Elster et al. ([1986] 2010: 285 ff.) eine „Überredungsdefinition“ nennt, zu einer scharfen Kritik:

Ganzheitlichkeit ist – normativ betrachtet – ein letztlich ästhetischer Anspruch, der im pädagogischen Diskurs ethisch motiviert dargeboten wird [...]. ‚Ganzheitliche‘ Pädagogiken beanspruchen für sich, ein ‚ganzheitliches‘ Menschenbild zu kultivieren, mit welchem das Kind und der Jugendliche als eine Einheit von Körper, Seele und Geist betrachtet werden sollen. Pädagogische Tätigkeit soll dementsprechend den emotionalen Bereich, den kognitiven Bereich, den moralisch-ethischen, den aktionalen und den sozialen Bereich möglichst gleichzeitig, gleichmäßig und gleichberechtigt berücksichtigen und verbinden. (Reichenbach 2003: 783)

Problematisch ist dabei für Reichenbach neben der diffusen Verwendung des Ganzheitlichkeitsbegriffs vor allem die damit angezielte ultimative Zustimmungsfähigkeit:

Der völlig heterogene Gebrauch des Begriffes und seine Überstrapazierung machen ihn für die pädagogische Disziplin selbst wertlos – der Begriff ist beinahe

4 Vgl. zu diesem Verweis auf einen urtümlichen Zustand der Germanistik Kap. VIII.2.2 sowie aus pädagogischer Sicht zu den in (2) und (3) genannten Aspekten Schröder (2001: 120–122) sowie Rombach/Schaller (1974) und Salzmann (1974)

leer und vor allem suggestiv. Wo alle nur mit dem Kopf nicken können – nämlich weil Ganzheitlichkeit tatsächlich irgendwie gut ist –, stimmt etwas nicht. (ebd.: 785)

Solche Definitionsversuche und Kritiken beziehen sich allerdings auf Ganzheitlichkeit als einen *Lernmodus*.⁵ Möglicherweise damit einhergehend aber analytisch hiervor zu trennen ist ein Begriffsverständnis, das Ganzheitlichkeit eher als einen Anspruch an die *Lerngegenstände* oder deren curriculare Organisation formuliert. Dieser Anspruch wird im Folgenden mit der Vokabel ‚integrativ‘ beschrieben.⁶ Dieses zweite Verständnis priorisiert nicht so sehr den ‚ganzen Menschen‘, sondern gleichsam das ‚ganze Fach‘, ohne jedoch die oben beschriebenen und am Rande zum pädagogischen Kitsch (vgl. ebd.: 783 ff.) sich bewegendem normativ-ästhetischen Ansprüche zwingend gänzlich aufzugeben. Ziel dieses Integrativitätsanspruchs ist es, das Fach Deutsch in seinen Gegenständen und (inter-)disziplinären Bezügen einheitlich(er) erfahrbar und lehrbar zu gestalten und die „fachspezifische Zersplitterung der Unterrichtsinhalte“ zu überwinden (Schröder 2001: 121). In diesem Sinne ließe sich die Forderung nach einem integrativen Deutschunterricht als Forderung nach funktionaler Interaktion der disziplinären Perspektiven verstehen.

VIII.1.2 Der Anspruch auf Integrativität und Ganzheitlichkeit

Im deutschdidaktischen Rahmen ist das Ziel dieser Forderung überwiegend der Sprach- oder Grammatikunterricht, der in den Deutschunterricht integriert werden soll (vgl. Ossner/Esslinger 1996: 81 f.). Das impliziert, dass die Integration von beispielsweise lese- oder schreibdidaktischen Zielen als weniger problematisch wahrgenommen wird. Entsprechend greifen deutschdidaktische Beiträge die Forderung von zwei Seiten auf. Zum einen wird dargestellt, wie sprachliches Lernen integrativ gestaltet und beispielsweise an unterschiedliche Textgattungen angeschlossen werden könne,⁷ zum anderen demonstriert, inwiefern durch sprachlich-grammatische Analysen, die ihrerseits explizites metasprachliches Wissen voraussetzen und nutzen, ein „Mehrwert“ (Klotz 2014b: 558) für den Literaturunterricht zu erzielen sei.⁸ Lässt man die hier bereits ausführlicher diskutierten *Argumente* einmal außer Acht, so zeigt

5 Ein deutschdidaktisches Beispiel für diese Art der Integration, die als eine Art „mehrfache Verflechtung“ (Ossner 2008: 247) von der Lebenswelt der Lernenden ausgehend unterschiedliche Arbeitsbereiche, Textsorten etc. gruppiert, bietet Ossner (2008: 47 ff; 244 ff.).

6 Die damit angestellte Unterscheidung zwischen ‚integrativ‘ und ‚ganzheitlich‘ bildet explizit *nicht* den deutschdidaktischen oder erziehungswissenschaftlichen Diskurs ab, sondern dient einzig der besseren Verständlichkeit im Rahmen dieser Arbeit.

7 Vgl. bspw. Einecke (2013; 1999, 1995, 1994) oder Köpcke (2012).

8 Vgl. zu dieser Kategorie die in dieser Arbeit hauptsächlich untersuchten Beiträge in den Kapiteln VI.2, VI.3 und VII.3 sowie (Auswahl) Klotz (2014a), Klotz (2014b), Lischeid (2014), Abraham (2001), Scherner (2006) und Hoffmann/Selmani (2014).

sich, dass die mit dem Ruf nach Integration⁹ verbundenen *Hoffnungen und Erwartungen* neben einer Verstärkung des sprachlich-grammatischen Curriculums vor allem auf ein Mehr an (fachlicher) Ganzheitlichkeit im Deutschunterricht hinauslaufen und sich gegen eine als inhaltlich beklagenswert und didaktisch-lerntheoretisch schädlich dargestellte Partikularisierung des Deutschunterrichts wenden.

In den Curricula findet sich die Vokabel vom integrativen, integrierten oder ganzheitlichen Deutschunterricht zumeist in Präambeln und gliedernden Abschnitten, die die dargestellten Anforderungen rahmen und einordnen sollen. Damit ist freilich wenig darüber gesagt, wie die eingeforderte Integration zu gewinnen wäre. Natürlich weisen gerade die Bildungsstandards abschlussbezogene Kompetenzen aus und verzichten somit in nahezu allen Bereichen auf konkrete Angaben zur Umsetzung. Die Realisierung eines sinnvollen integrativen Deutschunterrichts ist aber für Lehrkräfte ungleich schwerer als etwa die Vermittlung der Kompetenz, ein „Textverständnis argumentativ durch gattungspoetologische und literaturgeschichtliche Kenntnisse [...] [zu] stützen“ (KMK 2012b: 18). Letzteres lernen Lehrkräfte im fachlich orientierten (und insofern partikularisierten) Germanistikstudium und es fehlt hierzu auch kaum an didaktischer Forschungsliteratur oder unterrichtspraktischen Handreichungen. Da die Beiträge zu integrativem Deutschunterricht nicht nur deutlich seltener sind, sondern oftmals auch Theorie und Handreichung zu verbinden versuchen, sind Lehrende hier eher auf sich allein gestellt, wie auch Nußbaum (2000: 176) in einem Durchgang durch die damaligen Lehrpläne bemerkt:

Zwar werden die didaktischen Grundsätze sowie die Ziele und Inhalte aus den einzelnen Bereichen in den Lehrplänen [...] in der Regel getrennt aufgegliedert, der Unterrichtspraxis allerdings wird die Aufgabe zugewiesen, den Deutschunterricht (Sprachunterricht) integrativ anzulegen.

Obgleich Nußbaum sich auf die Lehrpläne Niedersachsens und Nordrhein-Westfalens der später 1990er Jahre bezieht, hat sich der beschriebene Anspruch besonders mit Blick auf den Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch reflektieren“ (KMK 2012b: 20f.) bis heute allenfalls abgeschwächt, ist im Grundsatz aber erhalten geblieben (vgl. bspw. Feilke/Jost 2015: 238). Deutliche sprachdidaktische Kritik erfahren hat dagegen der Ehrgeiz, integrativem oder funktionalen Sprachunterricht als *alleiniges* Unterrichtsprinzip zu priorisieren und sprachsystematische Anteile demgegenüber hintenanzustellen (vgl. Ossner 2015; Lütke 2014a).¹⁰

Vielleicht aufgrund dieser Neubewertung integrativen Sprachunterrichts, der damit neben funktionalen und systematischen Orientierungen als eines von „drei grundlegenden methodischen Prinzipien“ (Lütke 2014a: 209) fungiert,

9 Von ‚Verknüpfung‘ oder ‚Vernetzung‘ ist deutlich seltener die Rede, vgl. aber Wieland (2013: 355) sowie Ossner/Esslinger (1996: 81f.).

10 Dies könnte man bereits als Vorausblick auf den Status integrativen Deutschunterrichts insgesamt betrachten.

verfahren auch Bredel/Pieper (2015) in ihrer „[i]ntegrative[n] Deutschdidaktik“ etwas vorsichtiger mit diesen immerhin titelgebenden Begriff. So fallen zwar bereits im Vorwort die Begriffe ‚integrativ‘ und ‚ganzheitlich‘, diese beziehen sich aber auf Sprach- und Literaturdidaktik, nicht auf die zugrunde gelegten fachgermanistischen Disziplinen:

Sowohl die Literatur- als auch die Sprachdidaktik wenden sich dem Lernen im Deutschunterricht und seinen Voraussetzungen zu. Zentrale Gegenstandsfelder des Faches Deutsch werden von beiden Disziplinen bearbeitet. Entfaltet man diese Perspektive nun nicht additiv, sondern integrativ, dann [...] ermöglicht dies eine differenziertere und angemessenere Modellierung des Lernens in den Kompetenzbereichen des Faches Deutsch und zugleich eine im besten Sinne ganzheitliche Sicht auf das Handlungsfeld der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer. (ebd.: 9)

In der Einleitung konkretisieren die Autorinnen dann nochmals:

Wenn [...] von einer integrativen Deutschdidaktik die Rede ist, geht es nicht [...] um die Zusammenführung von sprach- und literaturbezogenen Perspektiven im Klassenzimmer, sondern um die Zusammenführung von sprach- und literaturdidaktischen Perspektivierungen in der Theoriebildung. Dabei wird keine Überwindung der disziplinären Grenzen angestrebt. (ebd.: 14)

Entsprechend widmet sich auch nur ein Abschnitt des Schlusskapitels dezidiert der „Verknüpfung von Sprach- und Literaturbetrachtung“ (vgl. ebd.: 279 ff.). Diese auffällige Zurückhaltung ließe sich einerseits auf eine gewisse Skepsis bezüglich der „Grenzen von Integration“ (ebd.: 289 f.) zurückführen, die die Autorinnen mit kategorial unterschiedlichen Zielen von Sprach- und Literaturunterricht begründen (vgl. dazu ausführlicher Kap. VI.2.3). Andererseits finden sich besonders von sprachdidaktischer Seite immer wieder Beiträge, die eine gewisse Enttäuschung bezüglich der Umsetzung integrativer Lehrplanvorgaben zum Ausdruck bringen.

Obwohl hierzu bislang nur wenige Ergebnisse vorliegen,¹¹ äußern sich Häcker (2012) sowie Nutz (1995) recht kritisch zur Realisierung eines integrierten und durchgängigen Curriculums, ohne freilich das integrative Projekt als solches infrage zu stellen. So urteilt Häcker (2012: 60): „Eine nachhaltige Integration der Grammatik in den Deutschunterricht findet nach meiner Einschätzung kaum statt“. Obwohl Häcker einräumt, sich mit dieser Einschätzung „nur auf die eigene langjährige Expertise berufen zu können“ (ebd.), wird dieser Beobachtung unter anderem der Anspruch abgeleitet, dass „[d]er Grammatikunterricht ein schlüssiges Konzept“ brauche und „durchgängig stattfinden“ müsse (ebd.). Häcker fordert, „[i]n die Bildungspläne [...] [eine] entsprechende Forderung aufzunehmen“, um Lernenden durch stetiges Einüben und Anwenden zu verdeutlichen, „wie hilfreich ein abrufbares grammatisches Werkzeug ist“ (ebd.: 62)

11 Vgl. aber die Befragung von Lehrkräften durch Topalovic/Dünschede (2014).

und schließt sein Plädoyer mit dem in Kapitel I bereits zitierten Vergleich mit dem Mathematikunterricht:

Kein Schüler würde ernsthaft bezweifeln, dass er auch in der Oberstufe mit Brüchen rechnen muss; ohne diese Basiskompetenz kann er dort nicht bestehen. Erworben wird sie in den unteren Klassen, danach vorausgesetzt und genutzt. Warum sollte man das im Fach Deutsch nicht auch so handhaben? Dessen Bildungsgang weist zu viele Brüche auf: Das Lesen, das regelgerechte Schreiben und [...] das grammatische Denken sind nur temporär im Blick und bleiben daher Inselwissen. (ebd.)

Häcker geht es hier nicht mehr nur um die Kontinuität sprachlichen Lernens, die sich schließlich auch in separiertem Unterricht erreichen ließe. Es verbindet sich vielmehr der Integrativitäts- mit dem Kontinuitätsanspruch, was als Hinweis darauf gedeutet werden kann, dass jene curricularen „Brüche“ (ebd.), die Häcker überwunden sehen will, sowohl chronologischer als auch systematischer Natur sind. Mit anderen Worten: Sprachliches und literarisches Lernen werden nicht deshalb so selten integrativ zusammengeführt, weil man ihnen in traditioneller Manier unterschiedliche Zeitschienen in den Stundenplänen zugeteilt hätte (vgl. Klotz 2008: 60f.), sondern die Separierung ist auch eine Folge systematischer Differenzen, die in den Lehrplänen ihren Niederschlag finden.

Ähnliches lässt sich auch bei Nutz (1995: 70) beobachten, der die curricular festgelegte Erwartung kritisiert, dass

vor allem in der Oberstufe die SchülerInnen die [...] Bedeutung konstituierende Funktion von sprachlicher Gestaltung erkennen, bei deren Beschreibung auf ein vor allem in der Unterstufe vermitteltes schulgrammatisches Wissen zurückgreifen und Gestaltungsmittel im Rahmen einer Interpretation funktional deuten.

Nutz merkt dabei zwar an, dass jene „didaktischen Zielsetzungen, die sich bis auf die Vorstellung von einer Einheit von Form und ‚Gehalt‘ [...] zurückverfolgen lassen, [...] theoretisch insgesamt nur unzureichend reflektiert wurden“ (ebd.: 70f.); gemeinsam ist beiden Debattenbeiträgen aber, dass das Problem weitgehend als ein didaktisches beschrieben wird:

In der Unterrichtsarbeit und vor allem in den Schulaufsätzen wird sichtbar, daß es einerseits bei der Sprachbetrachtung zu wenig gelingt, sprachliche Phänomene in ihren strukturellen Zusammenhängen und bedeutungskonstituierenden Funktionen genügend bewußt zu machen, daß andererseits im Literaturunterricht die interpretatorische Relevanz von Sprachbeschreibung zuwenig einsichtig wird. (ebd.: 71)

Erst am Ende taucht bei Nutz ein knapper Hinweis auf die literaturwissenschaftlichen Implikationen auf, die eine solche „[f]unktionale Sprachbetrachtung [...] als integrativer Teil literarischen Verstehens“ mit sich brächte: „Um z. B. auf der Ebene sprachlicher Phänomene zu zeigen, wie Lesesteuerung funktioniert,

muß die literaturwissenschaftliche Erzähltheorie durch Kategorien und Begriffe einer linguistischen Pragmatik erweitert werden“ (ebd.: 80).¹²

Unabhängig von der theoretischen Angemessenheit dieser Forderung verdeutlicht dies eines der Probleme des beschriebenen Integrativitätsanspruchs: Hier wird von Deutschdidaktik und Deutschunterricht eine Syntheseleistung erwartet, die eigentlich genuin fachgermanistischer Natur wäre. Dass Literaturwissenschaft auf deutschdidaktische oder sprachwissenschaftliche Zurufe nur selten mit theoriebaulichen Änderungen reagiert, mag man zwar als mangelnde Kooperationsbereitschaft und intellektuelle Verstiegenheit beklagen – dass es für das Ausbleiben dieser Synthese aber fachinhaltliche oder fachstrukturelle Gründe geben könnte, wird von Verfechtern eines ganzheitlicheren oder integrativeren Ansatzes offenbar nicht weiter in Betracht gezogen.

Auch Nußbaum (2000: 177 f.) bemerkt zwar ein fachliches Desiderat, überantwortet diesen Brückenschlag dann aber an ein quasi handwerkliches Geschick der Lehrenden:¹³

Mitgedacht, beinahe ja auch schon vorausgesetzt ist bei diesem Verständnis von integrativem Deutschunterricht, dass ein unmittelbarer Bezug zwischen thematischen Vorgaben einerseits und inhaltlichen Vorgaben aus den Lernbereichen andererseits erstens grundsätzlich (jederzeit?) möglich ist und zweitens auch als nachvollziehbar und sprachhandlungsbezogen sinnvoll erlebt werden kann. [...] Aber es braucht mindestens ein wenig Übung, Erfahrung und mitunter auch etwas ‚artistisches Geschick‘, um im täglichen Unterrichtsgeschehen das sichere, weil vertraute Fahrwasser des systematisch fachbezogenen Unterrichts zu verlassen und integratives Arbeiten [...] zu wagen.

Fragt man also zusammenfassend nach dem grundsätzlichen Status der Forderung nach einem ‚integrativen‘ Deutschunterricht in der deutschdidaktischen Diskussion, so fällt auf, dass Beiträge, die dieser Forderung skeptisch gegenüberstehen oder diese an zentraler Stelle problematisieren, deutlich in der Minderzahl sind.¹⁴ Eher dominieren die bereits in Kapitel I.3 dargestellten exemplarischen Vorgehensweisen, die anhand einzelner Texte deren integrative Bearbeitbarkeit demonstrieren und anschließend zu wohlwollender Nachahmung auffordern, dabei aber fast durchgängig auf eine systematische Kommentierung verzichten. Damit wird die Frage, ob und inwiefern sich die integrative Verbindung von sprachlichem und literarischem Lernen als curriculare (Gesamt-)Perspektive für den Deutschunterricht eignet, kaum wirklich gestellt und integrativer Deutschunterricht unversehens auf seine Rolle als Phalanx gegen die als zunehmend partikularisiert wahrgenommene Germanistik verpflichtet.

12 Der in dieser Form simplifizierende Ruf nach mehr „Forschungen, die speziell auf die Möglichkeiten des Transfers und auf produktive, wirksame Anwendungskonstellationen gerichtet sind“, findet sich auch bei Klotz (2008: 70).

13 Vgl. zu dieser Argumentationsstrategie auch Kap. VIII.5.1.

14 Ausnahmen wären bspw. Ossner/Esslinger (1996) sowie aus germanistischer Perspektive Bachorski/Traulsen (1995).

VIII.2 Differenzierung und Einheitlichkeit als Topos: Ein Blick auf die universitäre Germanistik

Auch Klotz (2008: 58) verbindet mit dem „Leitbegriff“ der Integration das Ziel einer „Gewinnung von Ganzheitlichkeit gegen befürchtete Partikularität“. In einem einschränkenden Passus verdeutlicht er dann den Zusammenhang von Integration und der Vorstellung von Ganzheitlichkeit:

Integriert kann nur das werden, was eigenständig und begrifflich gefasst ist und was unter einer erst festzustellenden bzw. zu definierenden Ganzheitsvorstellung zusammengeordnet werden soll oder zu einem offensichtlich Ganzen gehört. Integration meint die (Wieder-)Herstellung eines Ganzen, einer Einheit. (ebd.: 59)

Obgleich Klotz „neben dem Fachlichen in unterrichtlichen Zusammenhängen ein pädagogisch-psychologisches Ganzes“ ins Spiel bringt (ebd.: 59 f.)¹⁵ und hinsichtlich der „fachliche[n] Möglichkeiten“ ergänzt, dass „nicht alles mit allem als integrierbar angesehen werden muss“ (ebd.: 60), stellt sich angesichts der Ausdifferenzierung der germanistischen Disziplinen jene im Anfangskapitel aufgeworfene Frage erneut: Ist der integrative Konsens, dass Sprach- und Literaturwissenschaft ein Ganzes bilden (noch) gültig bzw. tragfähig für deutschunterrichtliche Konzepte? Spätestens der Blick in die Fachgeschichte der Germanistik und Philologie dürfte zeigen, dass diese Ganzheit zumindest historisch deutlich brüchiger und umkämpfter ist, als die Rede von der „Wiederherstellung“ Glauben machen mag.¹⁶

Die Thematik der Partikularisierung und Differenzierung der Germanistik soll hier in zwei Anläufen angegangen werden. Zum einen wird gefragt, inwieweit sprachlich-grammatische Analysen mit Blick auf das Label der ‚Textnähe‘ tatsächlich Teil literaturwissenschaftlicher Interpretationen und Interpretationsprogramme sind und insofern für die Integration von sprachbetrachtenden Verfahren in Literaturunterricht als Paradigmen infrage kommen. Im zweiten Teil werden einige Programmschriften zum Verhältnis von Sprach- und Literaturwissenschaft beleuchtet und mit den zuvor gewonnenen Ergebnissen konfrontiert.

VIII.2.1 Zur Praxis ‚textnaher‘ und ‚grammatischer‘ Interpretationen

Im ersten sehr abstrakt gehaltenen Zugriff auf die Ansprüche, die an schulische Interpretationen gestellt werden, konnte sprachlich-grammatischen Analysen keine spezielle Leistung zugeschrieben werden, die anderen Analysekatoren prinzipiell verschlossen bliebe (vgl. Kap. V.). Wenn man zur Propagierung integrativer Überlegungen allerdings das „alte Band einer gemeinsamen Philologie“

15 Auch dieses pädagogisch-psychologische Ganze wird nicht weiter ausbuchstabiert. Zu einer logischen und einer psychologischen Perspektive auf fachliche Lerninhalte vgl. Kap. VIII.5 sowie Dewey (1972).

16 Vgl. hier Kap. I.1 und I.2 sowie ausführlicher Hermand (1994).

beschwört (Klotz 2008: 58), so könnte dies als erster Hinweis auf literaturwissenschaftliche Theorien gelten, die die Sprachlichkeit literarischer Texte stärker betonen als andere. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit soll daher hier in einem sehr begrenzten Rahmen anhand von Arbeiten, die sich den Programmen der werkimmanenten Interpretation, des New Criticism sowie der Dekonstruktion zuordnen lassen, die Frage gestellt werden, ob es dort eine Praxis literaturwissenschaftlichen Interpretierens gibt, die sich als Paradigma, als eine Art Muster für die Integration sprachbetrachtender Verfahren in Literaturunterricht anbieten würde.¹⁷

In seiner „Geschichte der Germanistik“ schreibt Hermand (1994: 127) innerhalb des werkimmanenten Paradigmas¹⁸ die „strukturbetont-formalistische Sehweise“ besonders Wolfgang Kayser zu, dem es „[i]m Gegensatz zur Staiger-Schule weniger um menschlich bedeutende Inhalte als um die Sprachlichkeit der Literatur, das heißt um Stil, Vers, Rhythmus, Reim, Klangfarbe, Metapherngeflecht, Genrebestimmtheit, kurz: um die ‚Bauformen‘“ gehe, die für Kayser „das Literaturhafte der Literatur“ (ebd.) ausmachen.

Bezüglich dieser ‚Bauformen‘ zeigt sich in Kaysers Aufsatz über „Sprachform und Redeform in den ‚Heidebildern‘ der Annette von Droste-Hülshoff“ (Kayser [1936/40] 1967), was Danneberg (1996: 316) später als „Maximierungsannahme“ werkimmanenter Vorgehensweisen kennzeichnet: „Das Ziel der literarischen Stilforschung ist, die durchgängige Bezogenheit und letztliche Einheit der Formung zu begreifen, die eine geschaffene Wirklichkeit hat“ (Kayser 1967: 98). Entsprechend ist bei Kayser „die klare Einheit der kategorialen Struktur wesensmäßig“ Teil des „Dichtwerk[s]“ (ebd.: 95). Im Verlauf des Aufsatzes lässt sich dann beobachten, wie diese theoretische Haltung die Interpretation der HAIDEBILDER (Droste-Hülshoff [1844] 1985) in Richtung einer kunst- oder stilhistorischen Abhandlung orientiert: Analysiert werden neben ausgelassenen Artikeln und der Frage, wie dies mit der „gerühmte[n] Anschaulichkeit der Droste“ (Kayser 1967: 100) zusammengehen könne, Genitivverbindungen (ebd.: 115 ff.), Vergleiche und ihre Verwendungsweise (ebd.: 109 ff.) und der Satzbau (ebd.: 113 ff.) der HAIDEBILDER.¹⁹ Dabei sind sprachlich-grammatische Analysen durchaus Teil der Interpretation, wenngleich die daraus gezogenen

17 Wenngleich New Criticism und Werkimmanenz nicht als allzu homogene Ansätze verstanden werden sollten (vgl. Köppe/Winko 2013: 39), liegen in „der Konzentration auf den Text selbst wie auch auf das sprachliche Detail“ (ebd.) durchaus Berührungspunkte. Besonders für werkimmanente Interpretationen gilt allerdings, dass der Begriff selten als Selbstbezeichnung genutzt, sondern eher als Abgrenzungsbegriff seit den späteren 60er Jahren gebräuchlich wurde (vgl. Danneberg 1996).

18 Angesichts der von Lessing-Satari (2015: 70 ff.) herausgearbeiteten Bedenken bezüglich des Begriffs der ‚Methode‘ wird hier auf diese Bezeichnung verzichtet.

19 Die angesichts der schon vorausgesetzten maximalen Einheitlichkeit des Werkes einigermaßen erwartbare Schlussfolgerung lautet dann: „Wir glauben gezeigt zu haben, daß die einzelnen Stilzüge ihres Satzbaus zu einer geschlossenen Struktur gehören“ (Kayser 1967: 121).

Schlussfolgerungen aufgrund jener Maximierungen deutlich darüber hinausweisen. So fußt die Frage nach „höheren Stileinheiten [...] den Dichtungen innerlich zugehören“ (ebd.: 134), letztlich auf sprachidealistischen Prämissen zur Verbindung von Sprache und „Weltsicht“ (ebd.: 94), die durch stilistische Untersuchungen auszumachen seien: „Alle stilwissenschaftlichen Begriffe müssen auf die philosophischen Erkenntnisse vom Wesen der Sprache bezogen werden, oder sie sind unfruchtbar“ (ebd.: 97).²⁰

Neben dieser dezidiert sprachphilosophischen Stoßrichtung fasst Kayser jedoch vor allem den Begriff der „Stimmigkeit“ oder ‚Einstimmigkeit‘ aller ‚Formelemente‘ [...] so extensiv [...], daß er alles umspannt, was ein Text an Eigenschaften zu bieten hat“ (Danneberg 1996: 322). Damit umfassen werkimmanente Interpretationen ‚Sprachliches‘ als Rhetorik und Stilistik ebenso wie als Syntax, Lexik, Klang, Rhythmus, Motivik oder Fokalisierung. Da sich letztlich auch der im werkimmanenten Programm emphatisch ausgezeichnete ‚Gehalt‘ eines Werkes als sprachlich qualifizieren lässt, kommt grammatischen Untersuchungen, wie sie für integrative Belange infrage kommen keine systematisch herausragende Rolle mehr zu. Theoretisch ausgeweitet ist hier also letztlich der *Begriff* des Sprachlichen oder Formalen, das zu interpretieren unter Inkaufnahme der Abwertung²¹ des historischen und sozialen Kontextes zum ‚Wesen‘ des Werkes führe. Dadurch fällt ‚Sprache‘ aber nicht mehr automatisch in eins mit dem, was Sprachreflexion oder Grammatikunterricht sich zum Gegenstand machen.

Trotz der national- wie auch philologiehistorisch gänzlich anderen Vorzeichen kann man hinsichtlich des Interesses an Sprachlichkeit bei Empsons „Seven Types of Ambiguity“ zu ähnlichen Ergebnissen kommen. Grundsätzlich bearbeitet Empson mit Ambiguitäten einen Untersuchungsfokus, der recht nah an traditionell unter ‚Grammatik‘ oder ‚Sprachreflexion‘ gehandelten Themen liegen dürfte:²² „The fundamental situation, whether it deserves to be called ambiguous or not, is that a word or a grammatical structure is effective in several ways at once“ (Empson [1930] 1991: 2). Bereits im Vorwort lässt sich jedoch eine literaturtheoretische Grundierung und Gegenstandsmotivation feststellen, die der Kaysers nicht unähnlich ist: „[T]he machinations of ambiguity are among the very roots of poetry“ (ebd.: 3). Grundsätzlich geht es Empson um die Nutzung und Ausformung von Ambiguitäten unterschiedlicher kanonischer Dichter der englischsprachigen Literatur (Shakespeare, Yeats, Pope u. a.), wobei in einigen Fällen auch das rhetorisch-grammatische Zustandekommen dieser Ambiguitäten auf Produzenten- und Rezipientenseite beleuchtet wird (vgl. ebd.:

20 Kayser verneint bemerkenswerterweise die Frage, ob diese Stileinheiten „sich je mit Epochen decken werden“ (Kayser 1967: 134).

21 Dass es sich um eine theoretische Abwertung, nicht so sehr um eine Ausblendung des historischen und sozialen Kontextes handelt, zeigt Danneberg (1996: 316ff.), weist aber zugleich darauf hin, dass dieser Unterschied in der tatsächlichen Interpretationspraxis keineswegs immer Niederschlag fand.

22 Vgl. bspw. Gornik (2006a).

3ff; 48ff.). So untergliedert Empson verschiedene Arten von (poetischen oder poetisch verwendeten) Wortspielen und deren Auswirkungen bzw. Voraussetzungen im Leseverhalten (ebd.: 102ff.). Auch wenn grammatische Kategorien dabei nicht immer benannt und genutzt werden, sind diese hier recht präsent. Insgesamt laufen Empsons stilistische Untersuchungen aber auf Aussagen zu bestimmten Epochen oder Zeiträumen und damit verknüpften sprachlichen Feinheiten hinaus (vgl. bspw. ebd.: 50f.) und werden ähnlich wie bei Kayser wiederum durch Einheitlichkeitsannahmen²³ literaturtheoretisch gerahmt. So heißt es in Empsons Abschlusskapitel zur Reflexion des gewählten Vorgehens:

This notion of unity is of peculiar importance; not only, though chiefly, in poetry, but in all literature and most conversation. [...] When you are holding a variety of things in your mind, or using for a single matter a variety of intellectual machinery, the only way of applying all your criteria is to apply them simultaneously; the only way of forcing the reader to grasp your total meaning is to arrange that he can only feel satisfied if he is bearing all the elements in mind at the moment of conviction; the only way of not giving something heterogeneous is to give something which is at every point a compound. (ebd.: 238f.)

Kritik erfährt dieses Harmonieverdikt dann bei Paul de Man, der eine widerspruchsreiche und unauflösbare „Spannung zwischen Grammatik und Rhetorik“ (de Man [1979] 2003: 38) herausarbeitet. De Man erläutert diese Spannung zunächst an einem Beispiel aus der US-Sitcom *ALL IN THE FAMILY*: „Von seiner Frau gefragt, ob er seine Bowling-Schuhe drüber oder drunter geschnürt haben will, antwortet Archie Bunker mit einer Frage: ‚Was is’ der Unterschied?‘“. Auf die geduldige Erklärung seiner Frau folgt ein Wutausbruch, der die Frage als rhetorisch entlarvt: „‚Was is’ der Unterschied‘ fragte nicht nach dem Unterschied, sondern meinte statt dessen: ‚Ich pfeife auf den Unterschied‘“ (ebd.: 39). Anhand der Stilfigur der rhetorischen Frage zeigt de Man, dass „dasselbe grammatische Muster [...] zwei einander wechselseitig ausschließende Bedeutungen [erzeugt]: die buchstäbliche Bedeutung fragt nach dem Begriff (des Unterschieds), dessen Existenz von der figurativen Bedeutung in Abrede gestellt wird“ (ebd.). Hier entsteht für de Man der entscheidende Widerspruch: Während Form-Inhalt-Interpretationen von der steten Prämisse einer aufzufindenden stilistischen Einheit ausgegangen waren,²⁴ zweifelt de Man die Berechtigung dieser Prämisse prinzipiell an. Für die englischsprachige kanonisierte Literatur greift de Man auf die letzte Strophe von W.B. Yeats Gedicht *AMONG SCHOOL CHILDREN* zurück:

23 Die Einheitlichkeit des literarischen Werkes im New Criticism verteidigt Brooks ([1951] 1995) in seinem „Credo“.

24 Vgl. für die hier untersuchten Arbeiten Empson (1991: 238), Brooks (1995: 45) sowie Kayser (1967: 95).

[...]

O chestnut-tree, great-rooted blossomer,
Are you the leaf, the blossom or the bole?
O body swayed to music, O brightening glance,
How can we know the dancer from the dance?

(Yeats [1928] 1990)

Der letzte Vers des Gedichts, der syntaktisch klar eine Frage darstellt, kann einerseits als rhetorische Frage – und somit als in rhetorische Tropen gekleidete Aussage – verstanden werden (de Mans „erste Lektüre“), andererseits als tatsächliche Frage (de Mans „zweite Lektüre“). Die Pointe der Argumentation besteht darin, dass diese beiden widersprechenden Lesarten sich gegenseitig bedingen:

Da es sich herausstellt, daß das gesamte Schema, das von der ersten Lektüre entworfen worden ist, unterminiert oder dekonstruiert werden kann von der zweiten, in der der Schlußvers in seiner buchstäblichen Bedeutung verstanden wird, wonach Tänzer und Tanz nicht dasselbe sind, mag es nützlich [...] sein, beide voneinander zu unterscheiden, denn man kann der Frage einen dringlichen Ton geben: ‚Bitte erklär mir, wie kann ich Tanz und Tänzer auseinanderhalten‘. Aber dieser Schritt wird die Lektüre jeden symbolischen Details durch eine abweichende Interpretation ersetzen. [...] [Z]wei völlig kohärente, aber völlig inkompatible Lektüren des Gedichts [können] von einem einzigen Vers abhängig gemacht werden, dessen grammatikalische Struktur unzweideutig ist, aber dessen rhetorischer Modus Modus und Stimmung des ganzen Gedichtes ins Gegenteil umkehrt. Auch in diesem Falle [...] können wir nicht sagen, daß das Gedicht einfach zwei Bedeutungen hätte, die Seite an Seite bestünden. Die beiden Lektüren müssen sich in direkten Konfrontation aufeinander beziehen, denn die eine ist genau der Irrtum, der von der anderen denunziert wird und von ihr aufgelöst werden muß. Wir können mit keinem Mittel eine gültige Entscheidung über die Priorität einer der beiden Lektüren über die andere herbeiführen; keine kann ohne die andere existieren. Es kann keinen Tanz ohne Tänzer und kein Zeichen ohne Referenten geben. Doch andererseits wird die Autorität der Bedeutung, die von der grammatischen Struktur erzeugt wird, völlig verdunkelt von der Zwieschlächtigkeit einer Figur, die nach jener Differenzierung schreit, die sie selber verhindert. (Man 2003: 41 f.)

Während Sprache im werkimmanenten Programm also als Formelement zur Herstellung einer behaupteten Einheit von Form und Inhalt beteiligt ist, wird sie bei de Man genau zur Dekonstruktion dieser Einheit ins Spiel gebracht. Besonders bei de Man wird aber deutlich, dass die Fragesyntax hier nicht als besonders poetische, sondern gerade als völlig alltägliche Satzstellung von Interesse ist. Über die Fragesyntax zu reflektieren oder diese zum Gegenstand weiterer Analysen zu machen, würde hier also gerade nicht weiterhelfen, da jene „Spannung zwischen Grammatik und Rhetorik“ (ebd.: 38) in den ‚inhaltlichen‘ also semantischen Widersprüchen zwischen einer figurativen und einer nicht-

figurativen Deutung besteht. Angesichts dessen ist es literaturdidaktisch nur folgerichtig, wenn etwa Kammler (2000) und Spinner (2000a), die sich an dekonstruktivistischen Theorien orientieren, bei der Ausarbeitung entsprechender Unterrichtssettings Widersprüche innerhalb von Texten oder Interpretationen und die Frage, „wie die Bedeutungen ins Gleiten kommen“ (ebd.: 85), zum Gegenstand ihrer Überlegungen machen. Ein sprachbewusstes Vorgehen ist dabei allerdings nicht zwingend an sprachlich-grammatische Analysen gekoppelt.

Auch wenn die Sprachlichkeit poetischer Texte also durchaus thematisiert wird und jene Widersprüchlichkeit ohne eine präzise, zu Irritation und Innehalten fähige Lektüre (vgl. Kap. VII.4) kaum aufgedeckt werden wird, spielen Sprachbetrachtungen – zumindest innerhalb der hier untersuchten Beispieltex-te – nicht die Rolle, die man ihnen zubilligen müsste, um die untersuchten Theorien insgesamt zum Paradigma einer Zusammenführung sprach- und literaturwissenschaftlicher Ansätze zu erheben. Die Deutungen der zum werk-immanenten Programm gerechneten Interpretationen wie auch des New Criticism und der Dekonstruktion sind zwar grundsätzlich an Sprache interessiert (vielleicht auch stärker und sicherlich grundsätzlicher als andere Vorgehensweisen), aber sie sind nicht in einer Weise auf sprachlich-grammatische Analysen verpflichtet, die sie für einen integrativen Deutschunterricht prädestinieren würde.²⁵ Das Ganzheitlichkeitspostulat bestätigt sich somit schon mit Blick auf die Germanistik als Disziplin nicht. Trotz punktueller Berührungen scheint es auch in der aktuelleren germanistischen Literaturwissenschaft außerhalb von Lehr- oder Schulbuchtexten nur wenige Interpretationen zu geben, die in größeren Stil auf sprachliche Analysen setzen oder sich mit Labels wie ‚Textnähe‘ oder ‚Close Reading‘²⁶ hervorheben: So kommen die Begriffe ‚textnah‘ und ‚close reading‘ in der Sammlung aller Inhaltsverzeichnisse der „Zeitschrift für Germanistik“ von 1999 bis 2018 nicht vor,²⁷ in den „Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes“ zwischen 2010 und 2017 ebenso wenig.²⁸ Selbst bei einer (rudimentären) Volltextanalyse der „deutschen Vierteljahresschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte“ in den Jahrgängen 1960 bis 2008

25 Fragt man nach dem Bildungswert von Literaturunterricht, so könnte man integrative Vorhaben zudem mit dem Argument konfrontieren, dass hier die Tendenz besteht, „menschlich bedeutende Inhalte“ (Hermund 1994: 127) zugunsten sprachlicher Analysen zu suspendieren und so die Erfahrung philologischer Ganzheitlichkeit ohne weitere Argumente über Werte wie Alteritätserfahrungen (vgl. KMK 2012b: 13) zu erheben.

26 Dass Label wie ‚textnah‘ zugleich auch kaum Widerspruch erfahren, kann man zum einen damit erklären, dass eine Selbstausszeichnung als ‚textfern‘ ungeschickt sein dürfte. Zum anderen hat die Werkimmanenz seit den späten 60er Jahren derart viel Kritik erfahren, dass hier eine erneute Diskussion überflüssig erscheinen mag.

27 Vgl. <https://www.projekte.hu-berlin.de/de/zfgerm/1999-2018>, Zugriff am 08.01.2018, das Stichwort „reading“ ergab zwei Treffer.

28 Auszählung basierte hier auf den unter <http://www.fachverband-deutsch.de/verbandszeitschrift.html> verlinkten Inhaltsverzeichnissen, Zugriff am 08.01.2018, das Stichwort „reading“ ergab hier einen Treffer.

finden sich nur 48 Vorkommen des Begriffs ‚close reading‘ und 30 Vorkommen der Begriffe ‚textnah‘ oder ‚Textnähe‘.²⁹

Ähnliches findet Ossner (2013) für feuilletonistische Beiträge heraus. Grundlage der Untersuchung sind hier 160 Interpretationen, die zunächst in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung erschienen und dann in Buchform als „Frankfurter Anthologien“ herausgegeben wurden. In den von Ossner untersuchten drei Bänden aus den Jahren 1977, 1995 und 2010 wird bis 1995 „[b]ei einer sehr großzügigen Auswertung [...] noch in jedem zweiten Gedicht Sprachliches angesprochen, im Band 33 [aus dem Jahr 2010; T.L.] sind es nur noch 40% der Texte“ (ebd.: 131f.). Dabei bilden Reflexionen, die Ossner der Kategorie „Rhetorisches/Poetisches“ zuordnet, die deutliche Mehrheit gegenüber den kleinteiliger nach sprachwissenschaftlichen Disziplinen geordneten Kategorien „Phonologisches“, „Morphologisches“, „Syntaktisches“, „Semantisches“ und „Pragmatisches“ (ebd.: 129–131).³⁰ Bemerkenswert für den hier angelegten Untersuchungsfokus ist vor allem, dass Ossner (2013: 132) nur „[s]elten [...] Betrachtungen [findet], die den poetisch-rhetorischen Formen eine Funktion zuweisen“. Die Anzahl dieser funktionalisierten Formbetrachtungen ist allerdings nicht näher spezifiziert oder ins Verhältnis gesetzt. Insgesamt kritisiert Ossner (2013: 132 ff.) bei den Versuchen, die Form zu funktionalisieren, einen gewissen Hang zum Metaphysischen sowie zu ontologisierenden Deutungen, die aus linguistischer Sicht überzogen wirken müssen.³¹ Insgesamt deutet dieser Befund zunächst darauf hin, dass mit der Funktionalisierung von sprachlichen Formelementen eine Leistung von Schülerinnen und Schülern verlangt wird, die auch das interpretierende Feuilleton nur selten erbringt.

Neben pessimistischen Einschätzungen zu Interpretationsleistungen des Feuilletons mag es nun (gefährlich) nahe liegen, mit Ossners Diagnose anzuzweifeln, inwiefern es sich bei dieser Art der Funktionalisierung um eine „Fähigkeit zur Teilhabe am kulturellen und gesellschaftlichen Leben“ handelt (KMK 2012b: 13), wenn selbst Interpretinnen und Interpreten der FAZ nur selten auf dieses Werkzeug zurückgreifen. Andererseits ist jedoch eher von Fall zu Fall zu entscheiden, ob die von Reich-Ranicki versammelten Texte Interpretationen im literaturwissenschaftlichen Sinne darstellen oder eher Besprechungen und Reflexionen zu dergestalt kanonisiertem Literaturgut. Hierfür sprechen drei Gründe: Erstens geht aus den Worten des Herausgebers Reich-Ranicki hervor, dass von den Beitragenden zuvorderst eine *Begründung* erwartet wird, warum das von ihnen ausgewählte Gedicht der Leserschaft präsentiert werden soll:

29 Es sei an dieser Stelle Erika Thomalla und Daniel Zimmer für die großzügige Weitergabe der Daten aus dem Projekt „Praxeologie der Literaturwissenschaft“ gedankt (<https://www.literatur.hu-berlin.de/de/praxeologie>).

30 Hierbei steht zu bedenken an, ob nicht schon die unterschiedlich feingliedrige Kategorisierung das Ergebnis beeinflusst haben könnte.

31 Gerade aus linguistischer Sicht läge es jedoch auch nahe, zu vermuten, dass diese Art der Argumentation, ob berechtigt oder nicht, auch der Textsorte Feuilleton geschuldet sein könnte.

Die Regeln für die Mitarbeiter der ‚Frankfurter Anthologie‘ sind einfach: Ein Lyriker oder Romancier, ein Kritiker oder Literaturhistoriker wählt ein Gedicht aus und begründet seine Entscheidung in einem kurzen Kommentar. Der Leser soll erfahren, warum derjenige, der das Gedicht vorgeschlagen hat, es für gut und schön hält. Dem lyrischen Produkt folgt also gleich eine Interpretation, wenn auch häufig – und das soll keineswegs vermieden wegen – eine sehr persönliche und subjektive. (Reich-Ranicki 1990: 263 f.)

Obwohl der – gleichwohl sublimere – Ausdruck subjektiver Wertschätzung auch Teil literaturwissenschaftlicher und deutschunterrichtlicher Interpretationen sein mag (vgl. Spinner 2015a), gehen diese dem Anspruch nach doch über Beifallsbekundungen und Qualitätsurteile hinaus. Persönliche Wertungen würden also gerade in wissenschaftlichen Kontexten kaum derart offen präsentiert werden, zumal hier ebenso wie im Literaturunterricht nicht die Textauswahl begründet, sondern ein eine Fragestellung bearbeitet, eine neue Perspektive aufgezeigt oder ein Können und Wissen als Zielgröße demonstriert werden soll.³² Zweitens ist in Verbindung mit der eingeforderten Subjektivität anzunehmen, dass damit persönliche, soziale oder historische Kontexte stärkeren Eingang in die Texte erhalten als sprachliche Beobachtungen und somit Ossners Diagnose schon in der Anlage der FRANKFURTER ANTHOLOGIEN Vorschub geleistet sein könnte. Als Unterschied zu schulischen Interpretationstexten ist zudem nicht zu übersehen, dass sich die subjektiven Urteile mit der Prominenz der Beitragenden oder deren im Anhang stets angegebenen Schaffensnachweisen auf eine Legitimationsquelle stützen, die Lernenden in dieser Form kaum zur Verfügung steht. Drittens nährt schließlich neben dem Publikationsorgan selbst auch die Liste der Beitragenden, die „Schriftsteller“, „Literaturkritiker“, „Sprachwissenschaftler“, „Literaturwissenschaftler“ und „Repräsentanten des öffentlichen Lebens und andere“ (Ossner 2013: 131) enthält, Zweifel an der Gleichsetzung mit literaturwissenschaftlich satisfaktionsfähigen Interpretationen.³³ Ossner (2013: 139) hindert das allerdings nicht, in einem ernüchterten Fazit auch die Beziehung von Sprach- und Literaturwissenschaften zu problematisieren:

Die Frage, der sich diese Darstellung widmete, war, ob und gegebenenfalls wie sich Interpretationen lyrischer Texte im Rahmen der Frankfurter Anthologie grammatischer Beschreibungen bedienen. Das Ergebnis ist nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ enttäuschend. Quantitativ wird Sprache selten thematisiert, qualitativ bleiben die Erörterungen weit hinter dem, was möglich wäre, zurück. Dass von 1977 bis 2010 sprachliche Verweise um fast 14 % zurückgehen, zeigt [...], dass sich Literaturwissenschaft und Sprachwissenschaft immer

32 Zu literaturdidaktischen Schwierigkeiten, die mit den Zielstellungen von Interpretationen im schulischen Kontext zusammenhängen vgl. Kämper-van den Boogaart (2015) sowie Kämper-van den Boogaart (2014c: 147 ff.).

33 Auch wenn man für den Literaturunterricht feuilletonistische Reflexionen als Zielgröße des Interpretierens annimmt, lässt sich die Frage stellen, ob die „Frankfurter Anthologie“ als Prüfstein hier nicht einengend wirkt.

weniger zu sagen haben und vielleicht auch, [...] dass die Interpreten eine Betrachtung der Sprache für zu aufwändig oder zu schwierig halten.

VIII.2.2 Das Gespenst der Sprachlichkeit

Was Ossner hier als Fremdheit zwischen Sprach- und Literaturwissenschaft (oder genauer: Sprachwissenschaft und Interpretation) beklagt, verweist auf ein Phänomen, das Auer (2013: 16) als „Topos vom Verlust der Einheit der Germanistik“ beschreibt. Betrachtet man weitere Beiträge zum Verhältnis von Sprach- und Literaturwissenschaft, ist dieser Topos in der Tat schwer zu übersehen. Mehr noch: Die Tatsache, dass es aktuell nur wenige Berührungspunkte zwischen sprach- und literaturwissenschaftlichem Forschen gibt, steht in einem merkwürdigen Widerspruch zu Anzahl und Schärfe entsprechender Programmschriften. Je weiter ein mögliches gemeinsames Arbeiten in die Ferne rückt, so scheint es, desto stärker wird die Interdisziplinarität beschworen. Dabei übersteigt, wie anhand des letzten Kapitels leicht zu errahnen ist, die Anzahl von Plädoyers zur (Wieder-)Vereinigung von Sprach- und Literaturwissenschaften und Programmschriften mit dem Ziel textnäheren oder grammatisch informierteren Umgangs mit literarischen Texten wohl bei weitem die Anzahl von Beiträgen, die jene programmatischen Überlegungen auch forschungspraktisch umsetzen.³⁴ Dies gibt Anlass zu drei weiteren Überlegungen: Erstens scheinen sich Beiträge zum Verhältnis von Linguistik und Literaturwissenschaft vielfach in einem engen Rahmen zu bewegen, den man mit den Textsorten Plädoyer, Klage, Standortbestimmung, historischer Aufriss, Programmatik und Panorama umreißen könnte (vgl. Haß/König 2003). Obgleich in diesem germanistischen Einheits- und Integrativitätsdiskurs auch kritische Stimmen zu vernehmen sind (Schönert 2013; Auer 2013; Wegmann 2003), sei hier die Anmerkung erlaubt, dass der durch immer neue Bestandsaufnahmen und „rituelle [...] Besichtigung[en] der philologischen Beziehungskiste“ (Schönert 2013: 198) erzielte Erkenntnisgewinn eher überschaubar bzw. historiographischer Natur sein dürfte.

Zweitens lässt sich anhand jener Programmatiken gerade eine Makrogliederung des philologischen Diskurses ablesen, die bezüglich der geforderten Reintegration pessimistisch stimmen dürfte: Grob gesprochen steht auf der einen Seite eine Literaturwissenschaft mit bestimmten (beispielsweise medial, historisch oder sozial orientierten) Forschungszweigen, auf der anderen Seite eine Linguistik, ebenfalls mit bestimmten (historisch, sozial, corpusbasiert, typologisch usw. orientierten) Forschungszweigen. Diese beiden Diskurse interagieren offensichtlich wenig miteinander. Man kann allerdings wie beschrieben einen weiteren Diskurs ausmachen, in dem eine (Wieder-)Vereinigung programmatisch gefordert wird. Dass diese Forderung in beiden angesprochenen

34 Diese Einschätzung gilt ausdrücklich für den deutschsprachigen Raum. In der Auslandsgermanistik mag eine größere Nähe zwischen den Disziplinen schon aufgrund der veränderten Kontextbedingungen eher an der Tagesordnung sein.

Disziplinen derzeit wenig Gehör findet, dürfte keine allzu starke These darstellen. Damit sind die Kritiker der „Zersplitterung“ (Klein 2008: 12) aber selbst zu einer Splittergruppe unter vielen weiteren Splittergruppen geworden, was in Anbetracht der Ausdifferenziertheit des wissenschaftsdisziplinären Systems auch kaum verwunderlich ist.

Die Verpflichtung des als natürlich dargestellten Phänomenbereichs ‚Sprache‘ auf eine gemeinsame oder jedenfalls als ein Gesamt agierende Wissenschaft ließe sich drittens mit Roland Barthes ([1957] 2016) als moderner Mythos aufschlüsseln. So heißt es bei Redder (2000: 5):

Sprachliche Formen sind, so legt es der (wissenschaftliche) common sense nahe, Gegenstände der Sprachwissenschaften oder, moderner ausgedrückt, der Linguistik. Nimmt man besonders den Ausdruck ‚Form‘ in den Blick, wird man genauer sprachliche Formen als Gegenstände der Teildisziplin Grammatik unterstellen. Dem steht in gemeinhin verbreiteter Arbeitsteilung die Erwartung gegenüber, daß literarische Texte in den Literaturwissenschaften behandelt werden, daß sie [...] in ihrer textuellen Besonderheit [...] gegenüber dem Profanen, dem Alltäglichen literaturtheoretisch in ihr Recht gesetzt werden. So wird ein einheitliches Phänomen, die sprachlichen Formen im allgemeinen und in literarischen Texten im besonderen, tendenziell zerschlagen – und sei es sprachlich zunächst nur durch die Konjunktion *und*.

Ganz ähnlich argumentiert auch Klein (2008: 9): Da „es bei beiden [Wissenschaften] um Sprache geht [...] hat jede Abkapselung etwas Unnatürliches“. In Anlehnung an Barthes Beispiel von der „Kongruenz von Subjekt und Prädikatsnomen“ in der lateinischen Grammatik (Barthes 2016: 260) könnten wir uns so besehen Lernende (oder – mutatis mutandis – auch Lehrende) vorstellen, die die Aufgabe bekommen, einen literarischen Text in möglichst funktionaler Verbindung auf sprachlicher und inhaltlicher Ebene zu interpretieren. Die „doppelte Bedeutung“ (ebd.) der Aufgabe bestünde für die Lernenden dann darin, dass diese nicht nur eine angemessene Interpretation einfordert, sondern sie mit dieser Interpretation *zugleich* zu zeigen haben, dass die als ‚natürlich‘ und ‚ursprünglich‘ imaginierte Verbindung von Literatur und Sprache existiert und am vorgegebenen Text auch fruchtbar gemacht werden kann.

Die hierbei erst aufzuzeigende und am gegebenen Text zu konkretisierende Einheitlichkeit des Phänomens ‚Sprache‘ oder ‚sprachliche Formen‘ (vgl. Redder 2000: 5), hängt aber vom Standpunkt des Betrachters ab und ist nicht per se naturgegeben.³⁵ In Adaption des Barthes’schen Mythosbegriffs könnte man weiter argumentieren, dass hier „auf eine [...] sehr alte Mystifikation“ zurückgegriffen wird, die „die Geschichte auf die Natur gründen möchte“ (Barthes 2016: 227). Was Klein hier als unnatürliche Trennung beschreibt, ist mithin eine

35 Kantisch ausgedrückt: „Die Ordnung und Regelmäßigkeit [...] an den Erscheinungen, die wir Natur nennen, bringen wir selbst hinein, und würden sie auch nicht darin finden können, hätten wir sie nicht [...] ursprünglich hineingelegt“ (Kant [1781/1785] 1998: A 125).

kontingente historische und kulturelle Entwicklung, die gar nicht in den Begriffen der Natürlichkeit beschrieben werden kann.³⁶ Im Gegenteil: Dass eine Art Wiedervereinigung der Wissenschaften der Sprach- und Literaturbetrachtung gefordert wird, ist ebenso ein kulturelles und historisches, also menschliches und nicht natürliches Phänomen, wie die kritisierte Ausdifferenzierung dieser Wissenschaften ein kulturhistorisches Phänomen ist.³⁷ Die Differenzierung der Perspektiven auf einen Gegenstand scheint dabei mit der Differenzierung der Wissenschaftsdisziplinen einherzugehen: Ebenso wie es unterschiedliche Wissenschaften sprachlicher Formen gibt, gibt es unterschiedliche Wissenschaften des menschlichen Geistes (Psychologie, Neurobiologie, Erkenntnistheorie) oder der belebten (Biologie, Medizin) und unbelebten Natur (Physik, Chemie). Das bedeutet freilich weder ein interdisziplinäres Interaktionsverbot, noch dass die beschriebene Ausdifferenzierung der Disziplinen in einer Art Kotau vor der Normativität des Faktischen in irgendeinem Sinne als ‚gut‘ oder gar notwendig akzeptiert werden müsste. Aber gerade bezüglich sprachlicher Formen eine Eigentlichkeit oder einen Naturzustand zu insinuieren, würde bedeuten, die konstitutive Subjektgebundenheit und damit Kulturalität und Historizität von Sprache und Wissenschaft ohne Not auszublenden.

Letztlich deutet also vieles darauf hin, dass die deutschdidaktische Übernahme des Integrativitätsgedankens einer fachgermanistischen Grundlage entbehrt. Diesem zunächst deprimierenden Schluss könnte man nun entgegen, dass gerade die Deutschdidaktik prädestiniert dafür sei, jene bereits etwas mythische philologische Einheit (wieder-)herzustellen, da es letztlich der Deutschunterricht ist, der diesen Zusammenhalt mehr benötigt als akademische Disziplinen, bei denen Ausdifferenzierung auch mit der Hoffnung auf Distinktionsgewinn einhergehen kann. Aber selbst wenn man die Frage dergestalt in didaktische Gefilde zurückverweist, ist mit dem normativ formulierten Anspruch auf einen integrativen Deutschunterricht *in der Praxis* noch immer der zweite Schritt vor dem ersten getan. Denn an Lehrkräfte und in Bildungsplänen diesen Anspruch zu formulieren, suggeriert, dass es *insgesamt* möglich sei, integrativ zu unterrichten – und verweist die notwendige Forschung hierzu in einer Art Zirkelbewegung wiederum zurück an akademische Stellen, sei es Deutschdidaktik oder Germanistik, die die Integration von Sprachbetrachtungsoperationen in Literaturunterricht bislang nur punktuell anschlussfähig gemacht haben.

36 Ähnlich beschreibt auch Barthes (2016: 11) im Vorwort seine Motivation beim Verfassen der „Mythen des Alltags“: „Ich litt darunter, daß in der Erzählung unserer Gegenwart ständig Natur und Geschichte miteinander vertauscht werden, und wollte dem ideologischen Mißbrauch auf die Spur kommen, der sich nach meinem Gefühl in der dekorativem Darstellung des *Selbstverständlichen* verbirgt“.

37 Dass dies auch Wolfgang Klein klar ist, zeigt der Abschluss seiner Überlegungen, vgl. Klein (2008: 29 ff.).

VIII.3 Zur Verbindung von sprachlichem und literarischem Lernen in einem Oberstufenlehrwerk

Zwar wird von deutschdidaktischer wie auch germanistischer Seite der Anspruch auf Einheitlichkeit und Ganzheitlichkeit nicht aufgegeben,³⁸ andererseits konnte aber in den letzten Kapiteln eine fehlende theoretische Anbindung wie auch eine insgesamt eher sporadische interpretationspraktische Nutzung der Ressource ‚Sprache‘ konstatiert werden. Hält man trotzdem an der These fest, dass die curriculare, systematische Einbindung sprachbetrachtender Verfahren und Wissensbestände in Literaturunterricht sinnvoll und praktikabel ist, so könnte eine Analyse integrativer Praxen in Schulbüchern aufschlussreich sein. Die Frage des vorliegenden Kapitels lautet daher, auf welche Weise und inwiefern Lehrwerke der Sekundarstufe II dazu anhalten, literarische Texte mit metasprachlichen Wissensbeständen zu traktieren. Ziel des folgenden Abschnitts ist daher, zu prüfen, inwiefern die in den Kapiteln VIII.1 und VIII.2 für den deutschdidaktischen und hochschulgermanistischen Diskurs festgestellten Tendenzen ihren Niederschlag in einem ausgewählten Lehrwerk finden.

Diese Fragestellung bringt zunächst zwei größere Probleme mit sich. Erstens haben Deutschbücher für die Sekundarstufe II bislang nur „wenig Aufmerksamkeit in der Schulbuchforschung gefunden“ (Ehlers 2014a: 215), weshalb hier kaum auf zurückliegende deutschdidaktische Ergebnisse Bezug genommen werden kann. Zu diesem Problemzusammenhang gehört auch, dass über Intensität und Dauer der Nutzung von Deutschlehrwerken in der Sekundarstufe II ebenfalls kaum etwas bekannt ist. Man könnte hier allenfalls mutmaßen, dass angesichts der Vorgaben zur Lektüre umfangreicherer dramatischer und epischer Texte gegenüber der Sekundarstufe I weniger und/oder nur ausschnittshaft mit dem Lehrbuch gearbeitet wird.³⁹ Da aber bereits im Literaturunterricht der Sekundarstufe I das Schulbuch keineswegs „Leitmedium“ ist, wie Ballis/Gaebert (2013: 207) aus einer Befragung von Lehrkräften schlussfolgern, dürfte der Befund, dass Lehrwerke aus Sicht der Lehrenden eher als eine Inspirationsquelle unter vielen fungieren und zudem „eher für die Vorbereitung einer Unterrichtseinheit wichtig“ sind (ebd.: 205), sich in der Sekundarstufe II noch verschärfen.⁴⁰

Zweitens verlangt die Beantwortung der oben aufgeworfenen Frage ein komplexes und methodisch geplantes Vorgehen bei der Auswertung der Lehrwerke. Eine umfassende inhaltsanalytische Auswertung mehrerer Lehrwerke, die bei

38 Vgl. dazu Wegmann (2003: 199).

39 Möbius (2016) untersucht die Nutzung von Lehrwerken durch Lehrende mithilfe eines Fragebogens, den auch Lehrende der Sekundarstufe II beantworten. Mutmaßlich aufgrund der geringen Nutzungszahlen (ca. 6 %, vgl. ebd.: 117) wird diese Gruppe aber nicht weiter untersucht.

40 Es könnte in diesem Zusammenhang interessant sein, nach Relevanzverschiebungen bezüglich der Lernmedien im Literaturunterricht der Sekundarstufe II zu fragen oder die Rolle der Lehrerbände genauer zu untersuchen.

der Vergabe der Kategorien auch beispielsweise die Interraterreliabilität berücksichtigt oder Aufgaben in den Lehrwerken auch bezüglich ihrer Funktionalität und Text- sowie Lernangemessenheit beurteilt, wird daher an dieser Stelle nicht vorgenommen. Die folgende Analyse konzentriert sich vielmehr auf eine methodisch transparente Rumpfauswertung eines einzelnen Lehrwerkes. Der Vorteil, den Fokus dieser Arbeit nicht in Richtung einer extensiveren Lehrwerksanalyse zu verschieben, geht dabei mit dem Nachteil einher, dass die im Folgenden vorgestellte Analyse nicht im starken Sinne *exemplarisch* ist: So wird nicht behauptet, dass die unten vorgestellten Ergebnisse sich auf andere Lehrwerke übertragen lassen oder in einem systematischen Zusammenhang mit diesen stehen. Exemplarisch ist allenfalls das gewählte *Vorgehen* in dem Sinne, dass sich auf diesem Wege weitere Lehrwerke analysieren ließen, um das Bild zu vervollständigen.⁴¹

VIII.3.1 Auswahl und Anspruch des Lehrwerkes

Da der Begriff ‚integrativ‘ auch im Zusammenhang mit Lehrwerken „notorisch mehrdeutig“ ist (Noack/Teuber 2014: 370), fiel die Entscheidung, welches Lehrwerk zur Analyse herangezogen werden sollte, anhand der Selbstdarstellung der Lehrwerke in den jeweiligen Internetauftritten sowie auf den ersten Seiten der Lehrer- und Schülerbände. Hier stach besonders „Blickfeld Deutsch“ hervor (im Folgenden zitiert als Mettenleiter/Knöbl 2008a). So wird das Konzept des Lehrwerks auf der Webseite der Verlagsgruppe Westermann/Schöningh wie folgt beschrieben:

Blickfeld Deutsch ist als konsequent **integriertes Arbeitsbuch** angelegt, das die Bereiche Literatur und Medien, Sprechen und Schreiben sowie Sprachbetrachtung funktional verbindet. [...] Als vielseitiges **Informationsmedium** [...] verwirklicht *Blickfeld Deutsch* die Konzeption eines interdisziplinären Bildungsangebots mit dem Ziel einer ganzheitlichen kulturellen Orientierung. (Georg Westermann Verlag (o. J.))

Im Vorwort des Schülerbandes heißt es dann an die Lernenden gewandt:

BLICKFELD DEUTSCH geht grundsätzlich von der Einheit der Sprache aus und betrachtet die drei Arbeitsbereiche des Faches nur als unterschiedliche Aspekte eines Ganzen: [...] Sie lernen, über **Sprache** als *Medium* der Kommunikation sicher zu verfügen, und Sprache gleichzeitig als *Gegenstand* der Betrachtung zu begreifen, wodurch Sie Grundsätzliches über das Wesen des Menschen erfahren. (Mettenleiter/Knöbl 2008a: 7)

Auch wenn man eine Erwähnung der hier als Orientierung verwendeten Leitbegriffe ‚integrativ‘ und ‚ganzheitlich‘ auch in den Konzeptionsbeschreibungen

41 Mutmaßlich müssten bei der Übertragung des Vorgehens auf andere Lehrwerke Abstriche bei der Beurteilung des Lehrerbandes (Mettenleiter/Knöbl 2008b) sowie bei der Zuordnung der Stichworte aus der Synopse des Schülerbandes gemacht werden.

anderer Oberstufenlehrwerke finden dürfte, fiel die Entscheidung über das zu analysierende Lehrwerk letztlich aufgrund der Intensität und Vehemenz, mit der diese Leitbegriffe hier vorgetragen werden, auf „Blickfeld Deutsch“. Damit könnte die im Folgenden vorgenommene Analyse insofern instruktiv sein, als hier ein Lehrwerk untersucht wurde, das mit deutlich artikuliertem integrativen Anspruch auftritt.

VIII.3.2 Legitimationsstrategien des integrativen Anspruchs im Lehrerband

Konfrontiert man diesen Anspruch jedoch mit einer Analyse des Lehrerbandes (Mettenleiter/Knöbl 2008b), offenbart sich eine deutliche Schieflage. So wird die „volle Integration der Arbeitsbereiche“ zwar vielfach angepriesen, und als erste „pädagogische und didaktisch-methodische Prämisse [...]“ (ebd.: 7) gehandelt. Die grundsätzlichen Erläuterungen im Lehrerband fallen jedoch eher mager aus und sind in der Beschreibung der Konzeption des Lehrwerks auf vier schlagwortartig vorgetragene Thesen reduziert, die hier in Gänze zitiert sind, auch weil im weiteren Verlauf des Lehrerbandes wenig mehr dazu zu erfahren ist:

Die **volle Integration der Arbeitsbereiche** hat sich in der heutigen didaktischen Diskussion mit überzeugenden Argumenten völlig durchgesetzt:

- *Bildungspolitisch* ist das Integrationsprinzip in allen Lehrplänen der Bundesrepublik fest verankert.
- *Fachwissenschaftlich und fachdidaktisch* folgt die Integration einer ganzheitlichen Auffassung von Sprache, bei der die heuristisch bedingte Einteilung in die Arbeitsbereiche ‚Sprechen und Schreiben‘, ‚Literatur und Medien‘ und ‚Sprachbetrachtung‘ nur verschiedene Aspekte einer Ganzheit verdeutlicht.
- *Lernpsychologisch* kann verbundener Deutschunterricht in besonderer Weise dem Anspruch auf ganzheitliches Lernen genügen. Gleichzeitig lässt sich so die Motivation der Schülerinnen und Schüler steigern. Auch die Akzeptanz der schwierigen Teilbereiche des Faches ist höher, wenn Literatur- und Sprachbetrachtung sowie Sprechen und Schreiben nur wechselnde Dominanzen eines kontinuierlichen Lernprozesses darstellen.
- *Arbeitsökonomisch* betrachtet, gibt es nur in der sinnvollen Integration der Arbeitsbereiche eine Chance, die große Stofffülle des Faches Deutsch angemessen, d. h. ohne erstickende Stoffhuberei, zu bewältigen. Denn nur eine integrierte Konzeption ermöglicht die gleichzeitige Verbindung von induktiver Entfaltung aller Lerninhalte, eine didaktische Progression innerhalb des Gesamtcurriculums [...], z. B. in der Erarbeitung der schriftlichen Darstellungsformen, und ein permanentes Übungsangebot als Unterrichtsprinzip. (ebd.)

Im letzten Unterpunkt zu „curriculare[m] Lernen“ findet man den Hinweis, dass „*Sprachbetrachtung* [...] als durchgehendes Unterrichtsprinzip und

schwerpunktmäßig innerhalb der Epochen“ (ebd.: 9) behandelt werde.⁴² Die Beschreibung der Struktur des Lehrwerkes führt dann auf die „Synopsis zur Integration der Arbeitsbereiche“ (Mettenleiter/Knöbl 2008a: 498 ff.) am Ende des Schülerbandes, die auch den Ausgangspunkt der methodischen Auswertung darstellt.⁴³ Obwohl der integrative Anspruch noch an einigen Stellen vertieft wird,⁴⁴ scheinen die theoretischen Kapitel zu den literatur- und sprachdidaktischen Prämissen (vgl. Mettenleiter/Knöbl 2008b: 29 ff. bzw. 34 ff.) sowie zu den Aufsatzarten (vgl. ebd.: 12 ff.) vor allem überzeugen und für die Konzeption werben zu wollen. Das ist schon aus ökonomischer Sicht nicht weiter überraschend, hat jedoch zur Folge, dass Probleme, welche die integrative Konzeption mit sich bringen könnte, übergangen werden, wie an der oben zitierten thesenhaften Darstellung der Integration der Arbeitsbereiche sichtbar wird. So sind die vorgeschlagenen Vorgehensweisen (vgl. bspw. das „Drei-Phasen-Modell der schriftlichen Interpretation“, ebd.: 17) auffällig positiv dargestellt und der Rekurs auf einen vermeintlichen State of the Art in Fachdidaktik und Fachwissenschaft (vgl. ebd.: 7) lässt kaum Widerspruch zu. Insgesamt scheint also größtmögliche Zustimmung- oder Konsensfähigkeit angestrebt zu werden. Symptomatisch ist dabei, dass, wann immer der Lehrerband das integrative Vorgehen begründet, wissenschaftliche, aber eben nicht unbedingt deutschdidaktische Autoritäten zitiert werden: So wird auf „Erkenntnisse [...] der heutigen Lernforschung“ (ebd.: 38) oder neurowissenschaftliche Forschungen verwiesen (vgl. ebd.: 29; 32; 55) und Manfred Spitzer wird ebenso erwähnt wie die Schriften Gerald Hüthers oder die PISA-Untersuchungen.

Insgesamt präsentiert sich der integrative Anspruch im Lehrerband so als möglichst konsensfähige Offerte, die einerseits potenzielle Fallstricke unerwähnt lässt und bei der grundsätzlichen Begründung des Anspruchs ausreichend vage bleibt, andererseits bei der konkreten Umsetzung bekannte Muster (vgl. ebd.: 17) und Anforderungen (vgl. ebd.: 34 f.) fortschreibt. Bei aller Kritik hinsichtlich der mangelnden Transparenz in Bezug auf die Nachteile der didaktischen Grundlagenentscheidungen zeigt die Analyse des Lehrerbandes jedoch, dass der *Anspruch*, die Arbeitsbereiche zu integrieren (vgl. ebd.: 7) und den Deutschunterricht auf diese Weise ganzheitlicher zu gestalten, zwar in der deutschdidaktischen Diskussion ebenso zu finden ist und auch an diese angelehnt sein könnte. Zur *Legitimation* dieses Anspruchs werden aber hauptsächlich allgemeindidaktische, pädagogische, lernpsychologische oder populäre neurowissenschaftliche Schlagworte bemüht. Das stützt zunächst die in Kapitel

42 Dies hat zur Folge, dass den einzelnen Epochen ein jeweils typischer sprachlicher Stil unterstellt wird, was an frühe werkimmanente Interpretationspraxen erinnert. Vgl. dazu Kap. VIII.2.1 sowie Kap. VIII.3.4.

43 Vgl. Kap. VIII.3.2.

44 So bspw. mit Erläuterungen zu Tabellen, die Inhalt und Form literarischer Texte in Beziehung setzen (vgl. Mettenleiter/Knöbl 2008b: 17), oder mit dem Verweis auf Schwerpunkte zur stilistischen Sprachbetrachtung (vgl. Mettenleiter/Knöbl 2008b: 34).

VIII.2 aufgestellte Vermutung, dass die Forderung nach Integration einer fachlichen Grundlage entbehrt – anderenfalls könnte man an den entsprechenden Stellen ja einfach auf germanistische oder deutschdidaktische Autorität verweisen. Es zeigt aber auch, dass der Ruf nach Ganzheitlichkeit und Integration letztlich kein rein deutschunterrichtliches Phänomen ist. Man könnte vielmehr unterstellen, dass mit den entsprechenden Schlagworten („Lernforschung“) eine zwar vage, aber dadurch eben weithin konsensfähige Legitimation angezielt wird. Legitimatischer wird also an ein *Konglomerat* appelliert, das, wenngleich grob vereinfachend, neben fachdidaktischen auch lernpsychologische und pädagogisch-allgemeindidaktische Schlagworte verarbeitet und auch reformpädagogische Thesen aufnimmt.⁴⁵

VIII.3.3 Vorgehen bei der Erstellung des Aufgabenkorpus

Angeichts des rund 500 Seiten starken Lehrbuchs mit curricularem Anspruch für die gesamte Sekundarstufe II (vgl. Mettenleiter/Knöbl 2008b: 5 ff.) samt ähnlich umfangreichen Planungs- und Sequenzierungsvorschlägen im Lehrerband erscheint es weder praktikabel noch methodisch ratsam, das Lehrwerk ‚durchzugehen‘ und den gewonnenen Eindruck dann anhand von Zitaten zu belegen. Die Wahl fiel daher auf ein stärker methodisch gelenktes und fokussiertes Vorgehen. Da sich aber einerseits im hier abgesteckten Rahmen ein so umfangreiches Lehrbuch kaum angemessen qualitativ analysieren lässt, andererseits eine rein quantitative Analyse kaum geeignet wäre, die Fragestellung angemessen zu beantworten, wurde ein Mischverfahren gewählt. Es wird dabei davon ausgegangen, dass die *Aufgabenstellungen* des Lehrwerks im Zusammenhang mit den jeweils zu bearbeitenden literarischen Texten sowie den Erläuterungen und Lösungsvorschlägen im Lehrerhandbuch Aufschluss darüber geben können, inwiefern das Lehrwerk Lernende und Lehrende ermuntert, literarische Texte mit metasprachlichen Wissensbeständen zu traktieren.

Die untersuchten Aufgaben wurden über die umfangreiche „Synopsis zur Integration der Arbeitsbereiche“ (Mettenleiter/Knöbl 2008a: 498–513) ausgewählt, da hier laut Lehrerband „ein Angebot zu Integration der Arbeitsbereiche und zur curricularen Strukturierung“ zu finden ist (Mettenleiter/Knöbl 2008b: 9). Zu den einzelnen Kapiteln des Lehrwerks finden sich in der Synopsis die darin behandelten Texte, denen in drei weiteren, an die Kompetenzbereiche angelehnten Tabellenspalten („Sprechen und Schreiben“, „Literatur und Medien“ und „Sprachbetrachtung“) konkretisierende Stichworte zugeordnet sind.⁴⁶ Laut Benutzerhinweisen des Lehrbuchs soll diese Art der Gliederung der Synopsis „i.S. eines ganzheitlichen Deutschunterrichts [zeigen], wie die

45 Zum reformpädagogischen Schlagwort der Ganzheitlichkeit vgl. Oelkers (2005: 192–218).

46 So sind beispielsweise einer Reihe von Texten Kurt Tucholskys, die in Kapitel fünf unter der Überschrift „Zeitkritik als humaner Appell – Exempel engagierter Literatur“ rubriziert sind, in der Spalte „Sprechen und Schreiben“ die Stichworte „Untersuchen und Beschreiben“, „Textgruppierung nach Stilmerkmalen“ und „Beschreiben“ zugeordnet, in der Spalte

Teilbereiche das [sic] Faches angemessen zu verbinden sind“ (Mettenleiter/Knöbl 2008a: 498; Fn. 1). In einem ersten Schritt wurden daher anhand der Synopse Aufgabenstellungen aus dem Lehrwerk herausgesucht, bei denen die im Lehrerhandbuch sowie auf der Verlagshomepage angepriesene Integration der Arbeitsbereiche zu erwarten war. Die so aufgefundenen Aufgabenstellungen wurden durch Seitenangaben sowie Angaben zu den in der Synopse aufgelisteten Stichworten, Angaben zum behandelten literarischen Text sowie (relevante) Angaben aus dem Lehrerband, die dort der jeweiligen Aufgabe zugeordnet sind, ergänzt und zusammen mit den nach bestimmten Regeln vergebenen Kategorien zum jeweiligen Aufgabenfokus (s. u.) in einer Art Korpus zusammengestellt.⁴⁷

Das Vorgehen bei der Erstellung des Aufgabenkorpus folgte den folgenden, in einem rekursiven Prozess mehrfach überarbeiteten Regeln:

1. Um die in das Korpus aufgenommenen Daten überschaubar und in ihrem didaktischen Zusammenhang homogen zu halten, wurden nur klar als solche erkennbare Aufgaben aufgenommen. Damit fielen vor allem Beispielinterpretationen (bzw. Interpretationsanfänge), Erklärungstexte sowie tabellarische Übersichten, die das Lehrbuch zur Stoffsammlung vor dem Verschriftlichen von Interpretationsaufsätzen vorschlägt, aus der Analyse heraus.⁴⁸
2. Es wurden nur Textstellen aufgenommen, die sowohl ein entsprechendes Stichwort in der Synopse als auch eine Aufgabenstellung enthielten, die (der Wortwahl oder dem Augenschein nach) auf den Umgang mit der Sprache eines literarischen Textes zielt. Wenn nur Stichworte in der Synopse, aber keine entsprechende Aufgabenstellung gefunden wurde, wurde die Textstelle nicht aufgenommen.
3. Wenn zwar Stichworte und entsprechende Aufgaben, jedoch keine Angaben im Lehrerband zu finden waren, wurde die Stelle trotzdem ausgewiesen, aber in der entsprechenden Spalte darauf hingewiesen (Abkürzung *k.A.*)
4. Die Abkürzung *k.A.* wurde immer dann verwendet, wenn keine oder keine im Sinne der Untersuchungsfrage *relevanten* Angaben im Lehrerband zu finden waren: Wenn also Sprache oder Stil eines literarischen Textes zwar in der Aufgabenstellung angesprochen ist, die Kommentierung oder der Lösungs-

„Literatur und Medien“ die Stichworte „Poetik 5: Engagierte Literatur“, „[k]urze epische Formen“ und „Gedichte“ sowie in der Spalte „Sprachbetrachtung“ das Stichwort „Ironiesignale in Lyrik und Prosa“ (Mettenleiter/Knöbl 2008a: 499).

47 Das Aufgabenkorpus findet sich in einer lesefreundlichen Variante im Anhang dieser Arbeit.

48 Gerade das im Lehrbuch sogenannte Dreiphasenmodell der Interpretation (vgl. ebd.: 15f; Mettenleiter/Knöbl 2008b: 17) und die darin vorgenommene Parallelisierung von „Merkmale[n] von Inhalt und Aufbau“, „Formmerkmale[n] (Stilmittel)“ und „Wirkung und Deutung“ wäre allerdings eine genauere Kritik wert.

vorschlag in Lehrerband aber größtenteils oder ganz auf eine sprachliche Analyse verzichtet, wurde diese Kommentierung nicht wiedergegeben.

5. Alle Aufgabenstellungen, die mit dem beschriebenen Verfahren über die Verschlagwortung in der Synopse gefunden wurden, wurden auch in das Korpus aufgenommen.⁴⁹ Das Korpus enthält somit keinerlei Wertung bezüglich der Angemessenheit oder Funktionalität der Aufgaben.
6. Es werden nur literarische Texte angegeben, keine beigeordneten Zeitungstexte oder andere Sachtexte. Eine Ausnahme von dieser Regel wurde dann gemacht, wenn in einer Aufgabe mehrere Texte adressiert waren, von denen einige als Sachtexte, andere als literarische Texte oder Zwischenformen klassifiziert werden konnten.
7. Es wird nicht angegeben, ob ein Text im Lehrbuch nur in Auszügen (Roman, Drama) oder als Ganztext (Ballade, Gedicht, Anekdote, Aphorismus etc.) wiedergegeben ist.
8. Aus Gründen der Darstellbarkeit wurden die Angaben im Lehrerband teilweise radikal gekürzt. Tabellarische Darstellungen aus dem Lehrerband wurden nicht übernommen, sondern angepasst und gekürzt, um die Lesbarkeit zu erhalten.
9. Zitate aus den Originaltexten sind aus Platzgründen meist nicht wiedergegeben; wenn Zitate wiedergegeben werden, sind die Zeilenangaben im Schülerband nicht angegeben.
10. Tafelbilder, im Lehrerhandbuch durch die Sigle ‚TA‘ gekennzeichnet, werden nicht als solche hervorgehoben und nur ausschnittsweise wiedergegeben.
11. Die Titel der Texte sind so angegeben wie sie im Lehrbuch zu dargestellt sind.

VIII.3.4 Darstellung des Kategoriensystems

Den auf diese Weise im Korpus versammelten Aufgaben wurden wiederum in einem rekursiven Prozess inhaltliche Kategorien zugeordnet. Die Erstellung des dergestalt in das Korpus integrierten Kategoriensystems lässt sich insofern als deduktiv beschreiben, als dass die Kategorienvergabe grundsätzlich an den Formulierungen in den annotierten Aufgabenstellungen orientiert ist. Wann immer eine Kategorie allerdings durch weitere Angaben verdeutlicht wurde, sodass sich eine andere (Sub-)Kategorie anlegen ließ, wurde diese Kategorie annotiert, um eine möglichst trennscharfe Analyse zu ermöglichen.⁵⁰ Die theoretische Überlegung, dass die Kategorien *Lexik*, *Semantik* und *Syntax* Teilkategorien

49 Zu den Ausnahmen von dieser Regel vgl. Regel 1 und 2.

50 Aufgrund der grundsätzlichen Orientierung an den Formulierungen in den Aufgabenstellungen wurde der Umstand in Kauf genommen, dass in einem Fall (Aufgabe 2b auf S. 179 des Lehrbuchs) sowohl eine Kategorie als auch eine dazugehörige Subkategorie annotiert wurde. Dieses Vorgehen basiert auf der Überlegung, dass Stil mehr umfasst als mit den hier auf Grundlage der vorliegenden Aufgaben gewonnenen Subkategorien abbildbar ist.

der übergeordneten Kategorie *Stil* angesehen werden können, führte dann zu einer Hierarchisierung des Kategoriensystems. Die Kategorie *Stil* wurde dann wiederum der Kategorie *Sprache* untergeordnet, sodass sich in sich insgesamt maximal drei hierarchische Gliederungsebenen ergeben. Zudem wurden die Kategorien *Wirkung* und *Intention* als Subkategorien der Kategorie *Inhalt* festgelegt.⁵¹ Damit ergab sich das folgende System mit insgesamt neun Kategorien und Subkategorien:

(Sub-)Kategorie
<i>Inhalt</i>
<i>Wirkung</i>
<i>Intention</i>
<i>Form</i>
<i>Sprache</i>
<i>Stil</i>
<i>Lexik</i>
<i>Semantik</i>
<i>Syntax</i>

Die einzelnen Kategorien wurden nach den folgenden Regeln vergeben:

1. Die Kategorie *Inhalt* wurde vergeben, wenn der Inhalt eines literarischen Textes entweder konkret in der Aufgabenstellung angesprochen wurde oder andere Elemente auffindbar waren, die auf Inhaltliches abzielten, aber nicht den Kategorien *Intention* oder *Wirkung* zugeordnet werden konnten.
 - 1.1. Die Kategorie *Wirkung* wurde vergeben, wenn in der Aufgabenstellung Wirkungszusammenhänge oder -absichten wie beispielsweise Spannung angesprochen sind, nicht jedoch, wenn auf die Intention der Autorin / des Autors abgehoben wurde.
 - 1.2. Die Kategorie *Intention* wurde vergeben, wenn die Aufgabenstellung auf die Intention der Erzählinstanz oder der Autorin / des Autors abzielt.⁵²
2. Die Kategorie *Form* verweist auf formale Gestaltungsweisen und Versifikationsstrategien wie etwa Sonett, Vierzeiler oder auch Reimschemata.⁵³
3. *Sprache* ist die hierarchiehöchste sprachliche Kategorie. Wenn unter Anwendung der in VIII.3.3 dargestellten Verfahrensregeln keine weitere Spezifikation aufzufinden war, wurde diese Kategorie vergeben.

51 Dieser Schritt kann literaturtheoretisch durchaus Anlass zu Kritik geben. Die Kategorisierung folgt hier jedoch dem dualen Schema von Form/Sprache und Inhalt, welches das Lehrwerk vorgibt.

52 Da die Vergabe der Kategorien weitgehend deduktiv erfolgte, sind die damit einhergehenden literaturtheoretischen Unklarheiten auch dem Lehrwerk sowie den darin notwendigerweise für die Lernenden vorgenommenen Reduktionen geschuldet.

53 Besonders im Lehrerband wird der Begriff ‚Form‘ allerdings auch in Bezug auf die sprachliche Form literarischer Texte verwendet. Diese Verwendungsweise würde im vorliegenden Kategoriensystem eher Kategorie *Stil* zugeordnet.

4. Die Kategorie *Stil* wurde vergeben, wenn in der Aufgabenstellung explizit das Wort „Stil“ vorkam, beinhaltet aufgrund der Wortwahl des Lehrwerkes aber auch rhetorische Elemente, die als Tropen kanonisiert sind.
 - 4.1. Die Kategorien *Lexik*,
 - 4.2. *Semantik* sowie
 - 4.3. *Syntax* wurden vergeben, wenn diese Betrachtungsebenen in der Aufgabenstellung nahegelegt wurden.

Da es der Untersuchungsfrage wie auch dem Selbstverständnis des Lehrbuches (vgl. Mettenleiter/Knöbl 2008b: 7; 34f.) vor allem auf den in den Aufgabenstellungen angeregten *Zusammenhang* zwischen sprachlicher und inhaltlicher Betrachtung literarischer Texte ankommt, folgt die tabellarische Darstellung im Anhang dieser Arbeit zusätzlich den folgenden drei Regeln:

5. Wenn in der angegebenen Aufgabe auf den Zusammenhang zwischen zwei Kategorien abgehoben wird, werden die entsprechenden Kategorien durch einen Viertelgeviertstrich verbunden (*Inhalt – Form*).⁵⁴ Dies gilt auch für Zusammenhänge zwischen mehr als zwei Kategorien (*Inhalt – Lexik – Syntax*). Obwohl man im letzteren Falle argumentieren könnte, dass es sich um eine Verbindung von *Inhalt* und *Lexik*, *Inhalt* und *Syntax* sowie *Lexik* und *Syntax* handelt, wurde jede Kategorie nur einfach gezählt.
6. Wurden in der Aufgabenstellung mehrere Fokussierungen getrennt angesprochen, wurden diese in der Tabelle durch ein Semikolon getrennt und in der Auszählung wie mehrere Aufgaben behandelt (*Inhalt; Stil; Form*).⁵⁵
7. Wenn in einem anderen Aufgabenteil oder einer vorhergehenden oder nachfolgenden Aufgabe zum selben Text eine Beschäftigung mit dem Inhalt angestrebt wird, erscheint dies somit *nicht* in der Kategorisierung. Dieses Vorgehen wurde gewählt, da im anderen Falle fast alle anderen Kategorien mit der Kategorie ‚Inhalt‘ kombiniert wären, ohne dass eine tatsächliche Bezugnahme verlangt ist.

54 Bsp.: „Exzerpieren Sie Aussagen und beschreiben Sie Stileigenarten, durch die bei Kafka das Scheitern der Heimkehr deutlich wird“ (Mettenleiter/Knöbl 2008a: 12).

55 Bsp.: „Beschreiben Sie tabellarisch Inhalt, Adressaten sowie deren Rollen und die Gestaltungsmittel (Aufbau, Bilder, Wortwahl)“ (Mettenleiter/Knöbl 2008a: 100).

VIII.3.5 Ergebnisse und Diskussion

Zunächst den Ergebnissen der Kategorisierung:

(Sub)-Kategorie	Anzahl
<i>Inhalt</i>	15
<i>Wirkung</i>	2
<i>Intention</i>	2
<i>Form</i>	6
<i>Sprache</i>	2
<i>Stil</i>	16
<i>Lexik</i>	3
<i>Semantik</i>	1
<i>Syntax</i>	4

Zählt man die Fokussierungen in den Aufgabenstellungen, so lassen sich 51 Fokussierungen zu den 26 Aufgaben feststellen. Damit wurden ca. 1,96 Kategorien pro Aufgabe annotiert.

Die Frage, wie die Ansprüche, sprachliches und literarisches Lernen zu verbinden, in „Blickfeld Deutsch“ (Mettenleiter/Knöbl 2008a) umgesetzt werden, lässt sich operationalisieren als Kombination der Kategorien *Inhalt* und *Sprache* in den Aufgabenstellungen. Zählt man diese Kombination aus, ist im Ergebnis die Kategorie *Inhalt* oder ihre Subkategorien insgesamt 13 Mal mit der Kategorie *Sprache* oder ihren Subkategorien kombiniert. Dies ergäbe einen Anteil von 50 % an Aufgaben, welche die Sprache eines literarischen Textes mit dessen Inhalt in Verbindung bringen. Nutzt man allerdings die bei der Vergabe der Kategorien eingeführte Hierarchisierung, so zeigt sich ein anderes Bild: Insgesamt neun Mal wird nämlich *Inhalt* oder die zugehörigen Subkategorien mit *Stil* oder *Sprache* kombiniert, ohne dies genauer zu spezifizieren – also ohne genauer zu benennen, was mit *Stil* oder *Sprache* gemeint ist. Mit neun von 13 Vorkommen macht diese Kombination knapp 70 % der Aufgaben aus, die inhaltliche und sprachliche Fokussierungen verbinden. Nur in vier der 13 Aufgaben (ca. 30,7 %), die die Sprache eines literarischen Textes mit dessen Inhalt in Verbindung bringen, wird eine Subkategorie von *Stil* (*Lexik*, *Semantik* oder *Syntax*) mit einer inhaltlichen Kategorie kombiniert.⁵⁶

Aufgrund der Art der Zusammenstellung des Aufgabenkorpus, das zudem nur einen kleinen Teil des insgesamt recht umfangreichen Lehrwerks abbildet, soll die Frage, inwiefern „Blickfeld Deutsch“ eine „volle Integration der Arbeitsbereiche“ (ebd.: 7) erfolgreich umsetzt, hier nicht weiter vertieft werden. Interessant ist vielmehr die Dominanz der recht unspezifischen Kategorien *Sprache* und *Stil*, die insgesamt 18 der 51 Fokussierungen (ca. 35,3 % der Fokussierungen) ausmachen. Hier scheint sich die Diagnose aus Kapitel VIII.2 zu

⁵⁶ Die nur einmalig für Aufgabe 2b) auf S. 179 des Lehrbuchs annotierte Kombination ‚Inhalt – Lexik – Syntax – Stil‘ wurde als Spezifikation von Stil gewertet.

wiederholen. Der Sprachbegriff wird insbesondere in Richtung ‚Stil‘ ausgeweitet und entsprechend um formale wie inhaltliche Kategorien ergänzt und füllt so in Kombination mit fachsprachlichen Elementen („Fachbegriffe des Dramas“, „Fachbegriffe der Poetik“; vgl. ebd.: 503 bzw. 505) die Spalte „Sprachbetrachtung“ in der angesprochenen Synopse. Auch wenn man einer Ausweitung des Begriffsumfangs von ‚Stil‘ nicht per se kritisch gegenüberstehen muss, wird auf diese Weise verunklart, was mit ‚Sprache‘ oder ‚Stil‘ gemeint ist, und es verbleibt im Dunklen, was beispielsweise „Gefühlsintensität“, „Nuancierung“ und „[d]ifferenzierte Selbstanalyse“, die in der Synopse als „Stilmerkmale der Empfindsamkeit“ ausgegeben werden (ebd.: 503), konkret mit Sprachbetrachtung zu tun haben.

Auch in den graphischen und tabellarischen Hilfestellungen zur Anfertigung von Interpretationstexten wird auf den Zusammenhang von „Inhalt/Aufbau“ und „Stileigenarten“ (ebd.: 261; vgl. auch 15) großer Wert gelegt und die entsprechenden Tabellenspalten zur Visualisierung dieses Ideals nur in gestrichelten Linien voneinander getrennt. Das Ansinnen, die Verfertigung von Interpretationen nach einer Art Baukastensystem in eine immer gleiche Schrittfolge zu unterteilen und so lehrbar zu machen, könnte man nun als didaktische Reduktion vor möglicher Kritik in Schutz nehmen. Eine problematische Folge der Ausweitung des Sprach- und Stilbegriffs ist jedoch, dass die Einteilung in „Inhalt/Aufbau“ und „Stileigenarten“ aufgrund der beschriebenen Begriffsausweitung nicht mehr konsistent erscheint,⁵⁷ da das Buch epochen- und genretypische Ausdrucksformen annimmt und unter stilistischen Termini und damit im Bereich „Sprachbetrachtung“ rubriziert.⁵⁸ Zudem kann man mit guten Gründen bezweifeln, dass der konkrete, funktionale, aber nicht unbedingt immer in einer Einheitlichkeit mündende⁵⁹ Zusammenhang zwischen diesen ‚Ebenen‘ literarischer Texte so schematisch gelehrt und tabellarisch vermittelt werden kann (vgl. Bremerich-Vos 2012: 37ff.). Denn selbst wenn man das textimmanente Harmonieverdikt akzeptiert, ist nicht stets im Vorhinein klar, welche Stileigenarten mit welchen Inhalten harmonisieren, solange man auf Pauschalisierungen wie „[d]er Kreuzreim verstärkt den Eindruck des Verlorenseins“ (Mettenleiter/Knöbl 2008a: 15, zu Nietzsches Gedicht VEREINSAMT) verzichten will.⁶⁰

Bei näherer Betrachtung fällt außerdem auf, dass der Stilbegriff trotz seines offensichtlich zentralen Stellenwerts an keiner Stelle für Lernende oder Lehrende näher erläutert wird. Dies mag zunächst darauf zurückzuführen sein,

57 Es ist zudem auch in Sprach- und Literaturwissenschaft nicht unbedingt Konsens, dass sich die Kategorie ‚Stil‘ klar von ‚Inhalt‘ unterscheiden lässt. Abraham (2009) schlägt hierfür den Begriff der ‚Gestalt‘ vor.

58 So z. B. „Stileigenschaften politischer Prosa“, „Stilmerkmale der Empfindsamkeit“, „Stilmerkmale des Sturm und Drang“ (Mettenleiter/Knöbl 2008a: 502f.).

59 Zur Kritik dieser im schulischen Bereich mutmaßlich sehr verbreiteten harmonisierenden Form-Inhalts-Interpretation vgl. Lösener (2009).

60 Dies könnte bemerkenswerterweise zu genau dem Mangel an Textspezifik führen, den Steinmetz (2013: 221) an den von ihm untersuchten Abituraufsätzen diagnostiziert.

dass dieser auch in der Literaturwissenschaft nicht als definiert gelten kann und daher vielfach mit einem „offenen Stilbegriff“ (Anderegg 2008: 1086) operiert wird. Dass aber auch der Lehrerband die charakteristische Vagheit und Unabgeschlossenheit des Stilbegriffs nicht weiter thematisiert, verstärkt den Eindruck, dass hier Probleme des integrativen Anspruchs nicht thematisiert werden. Denn schließlich liegt „die Kehrseite der universellen Verwendbarkeit des [...] Stilbegriffs in seiner vergleichsweise geringen analytischen Trennschärfe [...] (was ließe sich nicht als ‚Ausdruck eines Stils‘ beschreiben?)“ (Gumbrich 2010: 512). Für Lehrende erschwert somit die vage Terminologie die Integration von sprachlichem und literarischem Lernen noch zusätzlich, da neben fachlichen Hürden des Integrativitätsanspruchs⁶¹ auch Fehlvorstellungen aufseiten der Lernenden begegnet werden muss, ohne auf eine Lehrbuchautorität zur Richtigstellung verweisen zu können.

Wer also eine konsequente und funktionale Verbindung der „Bereiche Literatur und Medien, Sprechen und Schreiben sowie Sprachbetrachtung“ (Georg Westermann Verlag (o. J.)) erwartet, müsste bei der Durchsicht des Lehrwerks einen zwiespältigen Eindruck bekommen: Die Erwartung, integrative und funktionale Aufgaben vorzufinden, die zu sprachbetrachtendem Umgang mit literarischen Texten anregen und so „grammatikalisches Grundwissen und Sprachbewusstsein zum selbstverständlichen Bestand [...] [des] Faches“ (Mettenleiter/Knöbl 2008b: 35) machen, wird nur teilweise erfüllt. Zugleich – und hierin liegt auch ein rhetorisch geschickter Zug der Ausweitung des Stilbegriffs – kann man dem Lehrbuch nicht ohne weiteres vorwerfen, dass es nicht oder zu wenig um Sprachliches gehe. Nur wird Sprachbetrachtung eben nicht so spezifisch und funktional mit Literaturunterricht verbunden, wie man es sich aus integrativer Perspektive wünschen würde. Durch die erst in der Analyse der Aufgabenfokussierungen sinnfällige Ausweitung des Stilbegriffs wird diese Volte nur schwerer zu durchschauen. Dass der Stilbegriff als allgemein bekannter aber zugleich vager und auch fachlich umstrittener Terminus nicht erläutert wird, passt in das strategische Rational: Durch die Voranstellung des Integrationsbegriffs wird an ein marktgängiges Angebot geschaffen und durch strategisch eingesetzte Unklarheiten zugleich vermieden, dessen Schattenseiten oder auch nur Veränderungszwänge zu offenbaren. Aus ökonomischer Sicht ist diese Strategie jedoch naheliegend. Da das Ideal eines „konsequent integrierte [n] Arbeitsbuch[s] [...], das die Bereiche Literatur und Medien, Sprechen und Schreiben sowie Sprachbetrachtung funktional verbindet“ (Georg Westermann Verlag (o. J.)) offenbar nur schwer zu erreichen ist, werden die Bedingungen ausgeweitet, unter denen es als erreicht gilt. So lassen sich Lehrende, die als hauptsächliche Käufergruppe zumeist über Anschaffungen von Lehrbüchern entscheiden werden, durch das Hochwertattribut ‚integriert‘ gewinnen, ohne das Ideal preisgeben zu müssen.

61 Vgl. dazu Kap. VIII.2.

VIII.4 Punktuell integrierender Deutschunterricht

Zu Beginn seines Beitrags mit der Überschrift „Integrativer Deutschunterricht“ spricht sich Klotz (2008: 58) emphatisch für eine integrative Konzeption von Deutschunterricht aus:

Das Schulfach Deutsch [...] ist durch seine Gegenstandsbereiche hochkomplex, und seine Bezugswissenschaft Germanistik hat in den letzten Jahren eine solche Verselbstständigung ihrer Teildisziplinen erfahren, dass sie faktisch nur noch wenig wissenschaftlich miteinander kooperieren; das alte Band einer gemeinsamen Philologie der deutschen Sprache hat kaum mehr Geltung.

Blickt man auf die Analysen und Ergebnisse der Kapitel VI und VII zurück, so haben die Versuche, systematisch nutzbare Gemeinsamkeiten zwischen sprachlichem und literarischem Lernen aufzuzeigen zumindest auf der inhaltlichen Ebene der Indienstnahme expliziten grammatischen Wissens für den Literaturunterricht nur punktuell Aussichtsreiches anzubieten. Wenn jenes „alte Band“ aber nur noch eingeschränkt „Geltung“ (ebd.) hat, könnte man fragen, warum diese Geltung dann immer wieder behauptet wird. Obwohl weder überzeugende Ergebnisse noch eine akzeptierte literaturtheoretische und deutschdidaktische Legitimation abzusehen ist, scheint die Option, auf jenen Integrativitätsanspruch einfach zu verzichten, kaum je auf dem Tisch zu liegen.⁶²

Die Möglichkeit der Zurückweisung dieses Integrativitätsanspruchs soll im Folgenden in zwei Schritten untersucht werden. Zunächst wird versucht, den beschriebenen Anspruch zurückzuweisen, was aufgrund des hybriden Status allerdings weitere Differenzierung verlangt. Der zweite Schritt untersucht dann die Frage, wie sich ein so verstandener punktuell integrierender Deutschunterricht mit dem Anspruch auf sprachlich-literarische Bildung verträgt.

VIII.4.1 Zurückweisung und Korrektur des Integrativitätsanspruchs

Dass die in den Kapiteln VI und VII untersuchten Vorschläge und Argumente zur Integration von Sprachbetrachtung in Literaturunterricht sich innerhalb bestimmter Grenzen bewegen, wurde an anderer Stelle bereits ausgeführt (vgl. Kap. VI.4, VI.5 und VII.3). Auch die Untersuchung zum praktischen Einsatz sprachlicher Analysen in Interpretationstexten (Kap. VIII.2) sowie zur Verbindung der Lernbereiche in einem explizit als „integrativ“ beworbenen Oberstufenlehrwerk (Kap. VIII.3) hat gezeigt, dass ‚Sprache‘ und sprachliche Analysen hier begrifflich deutlich ausgeweitet und damit zugleich verunklart wurden. Zudem wurde bereits in der Einleitung dieser Arbeit (vgl. Kap. I.3) bemängelt, dass Beiträge, die für die Integration grammatischer oder sprachbetrachtender

62 Dies könnte mit der bei Reichenbach (2003) beschriebenen moralischen Suggestivkraft des Integrationsbegriffs bzw. des dahinterstehenden Konglomerats an Richtigkeitsvorstellungen zu tun haben: Von moralisch Richtigem lässt sich annehmen, dass es nie vollständig erreicht wird.

Verfahren in Literaturunterricht plädieren (vgl. bspw. Häcker 2012; Nutz 1995; Klotz 2014a, 2014b), vielfach durch Argumentationsmuster auffallen, bei denen das favorisierte Vorgehen anhand einiger Beispieltex-te illustriert und Übertragbarkeit auf weitere Texte oder andere sprachliche Phänomene stillschweigend unterstellt oder vorausgesetzt wird. Letztlich handelt es sich hierbei um induktive Argumentationsfiguren: Aus der Eignung sprachbetrachtender Analyseverfahren für einen oder mehrere Texte wird die Eignung dieses Verfahrens für alle oder jedenfalls eine größere Zahl von literarischen Texten gefolgert.

Fokussiert man an diesen Beiträgen statt der Argumentation selbst aber einmal die *intendierte Wirkungsweise*, so ließe sich, auch mit Blick auf die Ergebnisse der Analyse des Lehrerbandes (vgl. Kap. VIII.3) feststellen, dass integrative Konzeptionen mit einer Strategie beworben werden, die ihre Überzeugungskraft eher aus dem Appell an bestimmten Grundüberzeugungen zu gewinnen scheint, die, grob gesprochen, darauf hinauslaufen, dass vernetzte Inhalte besser erlernbar sind und Integration verschiedener Inhalte letztlich etwas Gutes oder pädagogisch Wertvolles ist.⁶³ Insgesamt scheint die Argumentationsrichtung der untersuchten Beiträge also eher umgekehrt zu funktionieren: Wenn man – den Wunsch nach stärkerer Zusammenführung der Disziplinen im Deutschunterricht voraussetzend – entsprechende Ansprüche der Bildungsstandards *ohnehin* priorisiert und die erfolgreiche Handhabung von Verstehensbarrieren und Mehrdeutigkeiten sowie textnahe Lesung stärker in den Vordergrund rücken will, ist man nicht schlecht beraten, dabei auch auf Sprachbetrachtungsoperationen zu setzen und Lernende mit Texten und Aufgabensettings zu konfrontieren, die solche Operationen erforderlich machen. Wer allerdings die Fähigkeit, „sprachliche Gestaltungsmittel in ihren Wirkungszusammenhängen [...] [zu] erkennen“ (Steinmetz 2013: 269) in den Peripheriebereich der Bildungsstandards verweist (vgl. ebd.: 254 ff.), wird sich von den in Kapitel VI und VII untersuchten Thesen nicht unbedingt zum Einlenken bewegen lassen. Beiträge, die für eine stärkere Integration sprachlichen und literarischen Lernens plädieren, appellieren damit mutmaßlich an latente Richtigkeitsvorstellungen von Lehrkräften und Lehrerbildenden, die zwar global zustimmungsfähig sein können – über die Angemessenheit oder Richtigkeit der hier unterstellten Überzeugungen ist damit ja noch nichts ausgesagt – im je besonderen Fall aber nicht immer einzulösen sind.⁶⁴ Aus der Tatsache, dass sich die bei Klotz (2014b) oder Häcker (2012) genannten Texte gut für eine integrative Verbindung von sprachbetrachtenden und literaturbetrachtenden Ansätzen im Unterricht eignen, folgt schließlich nicht zwingend, dass dies auch für weitere Texte gilt. Der Brückenschlag zwischen einem global zustimmungsfähigen Integrativitätsanspruch einerseits und

63 Vgl. dazu Ossner/Esslinger (1996: 82 ff.). Als Beispiel für einen Appell an diese unspezifische Grundüberzeugung kann der untersuchte Lehrerband von „Blickfeld Deutsch“ dienen; vgl. Kap. VIII.3.2 sowie Mettenleiter/Knöbl (2008b: 26 ff.).

64 Diese Richtigkeitsvorstellungen könnten auch zu der vielfach kritisierten Praxis führen, dass zu Integration oftmals um ihrer selbst willen geschieht und der Begriff auf diese Weise überstrapaziert wird (vgl. Ossner/Esslinger 1996).

der stets neu zu begründenden Sinnfrage für grammatische Analysen an je individuellen Texten andererseits, ist also alles andere als trivial.

Wenn sich die didaktische Fruchtbarkeit der Verbindung von sprachbetrachtenden und literaturbetrachtenden Elementen aber nur an *einzelnen*, ausgewählten Texten zeigen lässt, stellt sich die Frage, warum man sich die zugrundeliegenden *globalen* Richtigkeitserwartungen zu eigen macht. Letztlich liegt die Vermutung nahe, dass der Ruf nach einem integrativen Vorgehen vielleicht eher dem Wunsch nach Konkretisierung jener Grundüberzeugung geschuldet ist und der Verschiedenheit der im deutschunterrichtlichen Curriculum versammelten Inhalte nicht unbedingt Rechnung trägt. Mehr noch: Aus der Tatsache, dass sich die Qualität und Stichhaltigkeit der genannten integrativen Verbindung nur für bestimmte Texte zeigen lässt, wäre eigentlich zu schlussfolgern, dass sie eben nur für bestimmte Texte und Konstellationen, mithin für bestimmte ‚Fälle‘ gilt.⁶⁵ Der Preis dieser Schlussfolgerung ist allerdings, dass man die Vorstellung eines integrativen und ganzheitlichen Deutschunterrichts zumindest *in diesem Punkt* aufgeben muss. Wer der Argumentation bis hierher folgt, muss also bereit sein zuzugeben, dass nicht alle Elemente des Deutschunterrichts auf eine Art miteinander in Verbindung stehen, die sich didaktisch nutzen und curricular systematisieren ließe, insbesondere nicht solche, die mit Sprachbetrachtung und Literaturunterricht zu tun haben. Angesichts dessen wäre es nur pragmatisch, diesen Anspruch zu korrigieren oder deutlich einzuschränken. Dem steht zunächst entgegen, dass der skizzierte Anspruch nur selten robust ausformuliert wird, sondern als eine Art Grundüberzeugung und letztlich unspezifisches Konglomerat auftritt, das sich aus hier nicht vollumfänglich behandelten (reform-)pädagogischen, fachlich-germanistischen sowie lernpsychologischen Legitimationsquellen zusammensetzt. Diskurslogisch birgt dies den Vorteil, dass jener Anspruch damit kaum *vollständig* zurückgewiesen werden kann, da stets weitere Legitimationsquellen bereitstehen und der Anspruch selbst aufgrund dieser fehlenden Spezifik in unterschiedlichen Formen und Abstufungen auftreten kann. Dies kann auch als Hinweis darauf gewertet werden, dass der genannte Anspruch zwar unspezifisch und damit kritikwürdig, aber nicht völlig verfehlt ist. Dass bestimmte Inhalte, Kompetenzen oder Lernbereiche beispielsweise beim Schreiben über literarische Texte im Deutschunterricht „im Verbund erworben“ (Zabka 2008: 185) und entwickelt werden, ist vielmehr völlig alltäglich. Den Integrativitätsanspruch *insgesamt* zurückzuweisen, wäre also ebenso verfehlt.

Dennoch erscheint es angebracht, das Ziel eines bruchlosen deutschunterrichtlichen Curriculums aufzugeben, und dazu überzugehen, die Indienstnahme sprachlicher Analysen für das literarische Lernen eher punktuell und von Fall zu Fall zu betreiben. Gewonnen wäre damit, dass Deutschlehrkräfte von der Antinomie entbunden wären, mit sprachlichem und literarischem Lernen zwei

65 Diese Schlussfolgerung verzichtet dann allerdings völlig auf die – ihrerseits wiederum begründungsbedürftige – Grundüberzeugung zu einem ganzheitlichen Vorgehen und kommt mit weniger Zusatzannahmen aus, ist aber auch nicht unmittelbar anschlussfähig an Konzepte sprachlich-literarischer Bildung. Vgl. zu diesem Problem Kapitel VIII.5.2.

Lern- und Gegenstandsbereiche zu integrieren, die sich den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung zufolge nicht immer integrieren lassen. Das Dilemma, pädagogisch dazu aufgefordert zu werden, integriert zu unterrichten, was sich aus der Logik der Lerngegenstände nicht immer integrieren lässt, wäre in dem Moment gelockert, da man auf diesen Anspruch verzichtet oder ihn zumindest deutlich zurückschraubt. Es sei daher vorgeschlagen, die Forderung nach einem ganzheitlichen oder integrativen Deutschunterricht wie folgt zu korrigieren: Als Richtigkeitserwartung gegenüber (angehenden) Lehrenden und insofern als Teil eines „Sprachspiel[s] der Macht“ (Heinrich 2011: 100) ist der Anspruch, stets grammatische Analysen und/oder Wissensbestände für das literarische Verstehen im Sinne der in den Kapiteln VI und VII untersuchten Vorschläge in Dienst zu nehmen verfehlt. Wem es nicht gelingt, einen in diesem Sinne integrativen Literaturunterricht zu orchestrieren, der von den Lernenden „als nachvollziehbar und sprachhandlungsbezogen sinnvoll erlebt werden kann“ (Nußbaum 2000: 178), dem fehlt es gemäß dieser Sichtweise an „Übung, Erfahrung und mitunter auch etwas ‚artistische[m] Geschick‘“ (ebd.). Führt man sich demgegenüber vor Augen, dass Verknüpfungen von sprachlichem und literarischem Lernen nur punktuell möglich sind, so liegt hierin eine tendenziell unerfüllbare Forderung. Denn aus der großen Vagheit und Konsensfähigkeit des Integrativitätsanspruchs auf der einen Seite und der mangelnden germanistischen Begründbarkeit auf der anderen Seite erwächst (zumal in Bewertungskontexten) unversehens die Antinomie, Lern- und Gegenstandsbereiche miteinander verbinden zu müssen, die sich sachlogisch nicht immer verbinden lassen. Setzt man als Lehrkraft auf das Hochwertprädikat ‚integrativ‘, riskiert man fachliche Kritik, die auf den Vorwurf der Herausbildung unangemessener Vorstellung bei den Lernenden, Eklektizismus und Beliebigkeit hinauslaufen könnte. Scheut man angesichts dieser Risiken (oder gar nach reiflicher Überlegung) ein in diesem Sinne integratives Vorgehen, ist der Tadel nicht weit, man habe das Thema nicht integrativ behandelt. Das beschriebene fachliche oder fachdidaktische Problem an das Handlungsgeschick der Lehrenden auszulagern, führt diese also in eine dilemmatische Situation, die wiederum Verunsicherung oder Frustration nach sich ziehen dürfte – gerade vor dem Hintergrund der Frage nach der Praxiswirksamkeit deutschdidaktischen Forschens und Handelns eine folgenschwere Konsequenz.

Das bedeutet freilich nicht, dass die Überlegung sprachliches und literarisches Lernen zu verbinden gänzlich hinfällig wäre: Es wird weder der Anspruch aufgegeben, überhaupt integrativ vorzugehen (s. o.), noch die Möglichkeit bestritten, von Fall zu Fall grammatisches Wissen für das Verständnis literarischer Texte einzubinden oder die Fähigkeit von Lernenden zu fördern, sich sprachlich irritieren zu lassen und darauf mit Deautomatisierungsoperationen zu reagieren (vgl. Kap. VII.4). Auch bedeutet die vorgeschlagene Korrektur nicht, dass die Arbeitsbereiche des Deutschunterrichts strikt zu trennen wären.⁶⁶ Um noch

66 In der vorliegenden Arbeit ist ohnehin nur von den Arbeitsbereichen des sprachreflexiven und literarischen Lernens die Rede; über orthografisches Lernen, Schreiben, Sprechen und Zuhören etc. ist damit keine Aussage getan. Vgl. hierzu außerdem Zabka (2008: 184f.).

einmal zu der in Kapitel VIII.1.1 aufgenommenen Begriffsarbeit zurückzukehren: Man kann in Jahres-, Reihen- oder Curriculumspannungen durchaus die unterschiedlichen Kompetenz- oder Arbeitsbereiche miteinander *vernetzen*, sie also so planen und konzipieren, dass sie zu einem aus der Lebenswelt der Lernenden gegriffenen Themenkomplex angeordnet werden und für diese sinnvoll, nachvollziehbar und motivierend sind.⁶⁷ Zurückgewiesen wird hingegen der Anspruch, dass Lerninhalte oder Kompetenzen aus dem Grammatikunterricht stets so für den Umgang mit literarischen Texten in Dienst genommen werden, dass für das Verstehen dieser Texte daraus ein *Mehrwert* entsteht. Letztlich handelt es sich hierbei um zwei verschiedene Spielarten von ‚Integration‘, die man in Anlehnung an Bernstein (2012) als ‚vertikale‘ und ‚horizontale‘ Integration bezeichnen könnte.⁶⁸ Im Falle einer vertikalen *Indienstnahme* wird – im Unterschied zu horizontalen *Vernetzungen* – in puncto Relevanz und Priorisierung eine Differenzierung vorgenommen, die vernetzte Jahres- oder Reihenplanungen nicht aufweisen. Gruppiert man Lernelemente als horizontale Vernetzung unter ein Oberthema (etwa „Entdeckungen“, vgl. Ossner 2008: 244 ff.), ist damit nicht verlangt, dass ein Lernelement auch für das Verständnis des anderen zentral vorausgesetzt ist. Schließlich erscheinen unter der Perspektive der Lernenden auch Rahmenthemen vernetzbar, die fachlichen Integrationsansprüchen nicht genügen, sondern aus motivatorischen oder anderen Gründen miteinander in Berührung gebracht werden. Eine lebensweltlich orientierte horizontale Vernetzung, die sich aufgrund der Vielzahl möglicher und nötiger Verbindungen auch als „Verflechtung“ (ebd.: 247) bezeichnen ließe, ist somit etwas anderes als eine vertikal integrierende Indienstnahme oder Inkorporation. Diese letztere Form der Integration wird hier in ihrem systematisch-curricularen Anspruch zurückgewiesen und vorgeschlagen, sie auf punktuell mögliche und sinnvolle Verbindungen zu reduzieren. Soweit jene Ambition also in fachlich bedingte Antinomien führt, weil die innere Logik der Lerngegenstände ein bruchloses Arrangement nicht hergibt, könnte es die bessere Option sein, den Vorwurf mangelnder Ganzheitlichkeit in Kauf zu nehmen.

VIII.4.2 Integrativer Deutschunterricht und sprachlich-literarische Bildung

Betrachtet man sprachlich-literarische Ganzheitlichkeit nun nicht mehr als eigenständiges Ziel im starken Sinne, kann das zu zweierlei Problemen oder Missverständnissen führen, die im Folgenden angesprochen werden sollen. Zum einen droht fraglos die Gefahr einer (weiteren) Partikularisierung des Deutschunterrichts. Anders ausgedrückt: Je unwichtiger das ‚große Ganze‘ genommen wird, desto eher droht Deutschunterricht in eine Ansammlung be-

67 Vgl. dazu Ossner (2008: 48; 244 ff.). Ossner (2008: 247) gibt allerdings auch für diese Art der Vernetzung zu bedenken: „Integration bedeutet nicht, dass in jeder Unterrichtseinheit immer auch jedes Arbeitsfeld angesprochen werden müsste“.

68 Vgl. hierzu Kap. VIII.5.

liebig wirkender Einzelemente zu zerfallen, deren Zusammenhang auch dort nicht aufscheint, wo er pädagogisch geboten, fachlich sinnvoll und fruchtbar wäre. In Anbetracht der Vielzahl und Vielfältigkeit im deutschunterrichtlichen Curriculum versammelten Themenbereiche ist diese Gefahr kaum gänzlich zu vermeiden. Laut Köster (2016: 60), die Partialisierung und Eklektizismus als strategische Orientierungen innerhalb der Deutschdidaktik als Disziplin thematisiert, werden „von der Primarstufe bis zur Allgemeinen Hochschulreife [...] die zentralen Bildungsziele in 250 Einzelkompetenzen zerlegt“. Angesichts dieser Zahl steht jedoch auch infrage, inwiefern sich diese Einzelkompetenzen unterrichtlich tatsächlich einzeln ausbilden lassen: Lesekompetenzen etwa werden stets die Auseinandersetzung mit Texten verlangen, Gesprächskompetenzen lassen sich in Unterrichtsdiskussionen erwerben, die im Deutschunterricht eine textuelle Grundlage haben, die Lernende sich wiederum zuvor lesend aneignen müssen. Aus der Tatsache, dass sich eine große Zahl von Einzelkompetenzen analytisch unterscheiden lässt, folgt also noch nicht, dass diese Kompetenzen auch einzeln erworben werden. Es wäre mithin ein „Fehler, die systematisch-analytische Unterscheidung der Arbeits- bzw. Lernfelder mit der empirischen Einrichtung des Unterrichts gleichzusetzen“ (Zabka 2008: 184).⁶⁹ In seinem Durchgang durch „Konzepte der Integration sprachlicher und literarischer Bildung“ weist Zabka (2008) daher zurecht auf einen blinden Fleck der Integrationsdiskussion hin, der in der einseitigen Konzentration auf die – als besonders schwierig beschriebene und mithin prestigeträchtige – Verbindung von literarischem und sprachlich-grammatischem Lernen besteht:

Betrachtet man die Integration der Lernbereiche nicht vom Bereich ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘ aus, sondern vom Bereich ‚Lesen – mit Texten und Medien umgehen‘, so erweist sie sich [...] als alltägliche Selbstverständlichkeit: Bildungsstandards, Kerncurricula und alte Lehrpläne verlangen das Sprechen und Schreiben *über* gelesene Texte und *im* literarischen Medium (Vorlesen, Gedichtvortrag, mündliches Nacherzählen, szenisches Sprechen, produktives Schreiben zu Texten usw.). Außerdem erfordert eine gründliche Texterschließung immer wieder die reflexive Betrachtung syntaktischer, rhetorischer, kommunikativer und anderer Sprachfunktionen. (ebd.: 184)

Eine Partikularisierung des Deutschunterrichts entlang der Kompetenzbereiche ist aus dieser Perspektive also kaum zu erwarten.

Im Zusammenhang damit stellt sich aber zweitens die Frage, inwiefern man sprachlich-literarische Ganzheitlichkeit als eigenständige Zielstellung im beschriebenen Sinne korrigieren und zugleich an einem (mutmaßlich durchaus

69 Auch Ossner (2006: 9) mahnt zu dem von ihm ausgearbeiteten Kompetenzmodell an, „dass jedes Arbeitsmodell ein analytisches Modell ist. Es gäbe keine größere und folgenreichere Verknüpfung, als aus der Analyse die Einteilung des Unterrichts abzuleiten“. Inwiefern sich eine solche Unterteilung dennoch als ungewollte Folge von Kompetenzorientierung, quantitativ ausgewiesenen Kompetenzmodellen und daraus abgeleiteten Strategietrainings eingestellt haben könnte, wäre gesondert zu diskutieren.

verbreiteten) „Selbstverständnis der Literaturdidaktik“ festhalten kann, demzufolge „literarische Bildung eine Form sprachlicher Bildung ist“ (ebd.: 195). Fasst man dieses Selbstverständnis nicht als eine Art Dependenzbeziehung zwischen den Disziplinen des Deutschunterrichts auf, so ließe sich diese (wiederum diffuse) Überzeugung, vielleicht dahingehend ausbuchstabieren, dass die Elemente des Deutschunterrichts eine mehr als nur akzidentielle Verbindung eingehen (sollten) – auch auf die Gefahr hin, dass die Konkretion dieser Verbindung im Einzelfall heikel ausfallen könnte. Hierzu wäre zunächst festzuhalten, dass der damit angedeutete Begriff sprachlich-literarischer Bildung bei weitem zu diffizil und zu umfangreich ist, als dass er an dieser Stelle angemessen dargestellt und diskutiert werden könnte.⁷⁰ In einer ersten vorsichtigen Abschätzung kann man aber zu dem Ergebnis gelangen, dass die Vorstellung, dass „literarische Bildung eine Form sprachlicher Bildung ist“ (ebd.) nicht zwingend unvereinbar sein muss mit der Zurückweisung eines im Sinn der in Kapitel VI und VII diskutierten Vorschläge integrativ konzeptualisierten Deutschunterrichts. Denn wenn, statt einer programmatischen „Überwindung der disziplinären Grenzen“ (Bredel/Pieper 2015: 14) auf ein dergestalt transzendiertes Ganzes hin, Literaturunterricht Sprachbetrachtung und metasprachliches Wissen dann einbindet, wenn dies – so unbefriedigend das an dieser Stelle der Untersuchung klingen mag – für den Text und die Lernenden von Fall zu Fall sinnvoll erscheint, ist für die Herausbildung einer ganzheitlichen Perspektive vielleicht sogar einiges gewonnen. Die Überlegung besteht mithin darin, den Anspruch an sprachlich-literarische Bildung und die damit in Zusammenhang stehende Vorstellung einer Ganzheit dadurch zu erhalten, dass man sie auf ein realistisches Maß reduziert. Gerade wenn man Partikularisierung und Entfremdung sprachlichen und literarischen Lernens abwenden und sprachlich-literarische Bildung als Zielstellung erhalten will, wäre man also gut beraten, fallweise und ehrlich zu „prüfen, ob und wie die Ziele sprachlichen und ästhetischen Lernens miteinander zusammenhängen, ob sie konvergieren, aufeinander aufbauen oder einander widersprechen“ (Zabka 2008: 190).

VIII.5 Horizontale Wissensstrukturen – Ausblick

Angesichts der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit wurde am Ende des letzten Kapitels die Frage aufgeworfen, inwiefern man noch von sprachlich-literarischer Bildung sprechen kann, wenn absehbar ist, dass es nicht uneingeschränkt möglich und sinnvoll ist, sprachliches und literarisches Lernen zu verbinden. Dieses systematische Problem, dass nämlich die geforderte Ganzheitlichkeit nur unter Inkaufnahme der beschriebenen Antinomien zu haben ist, zeigt sich auch an jüngeren und für die Kompetenzorientierung prägenden Versuchen, ein „Kerncurriculum“⁷¹ für den Deutschunterricht der Sekundarstufe II zu beschrei-

70 Vgl. dazu Steinbrenner/Mayer et al. (2014) sowie Steinbrenner (2016).

71 Vgl. zu diesem Begriff Kämper-van den Boogaart (2014a: 24 ff.).

ben. Eine solche im Auftrag der Kultusministerkonferenz erstellte Expertise verantwortete im Jahr 2001 der Erziehungswissenschaftler Heinz-Elmar Tenorth. In der Einleitung zu den vier Beiträgen, die sich mit einem Kerncurriculum für den Deutschunterricht der Sekundarstufe II befassen, bringt Tenorth (2001: 81), nach einem kurzen Durchgang durch die Kompetenzen und Lernbereiche, die die Beitragenden trotz aller Schwierigkeiten haben ausmachen können, „den Kreis dessen [...], was Kerncurriculum in der Oberstufe heißen kann“ auf eine symptomatisch *additive* Formel: „sprachliche Kompetenz und literarische Bildung“. In Anbetracht der Rücknahme des Integrativitätsanspruchs, wie er im letzten Kapitel vorsichtig vorgeschlagen wurde, stellt sich das Problem, wie weiter damit umzugehen wäre, dass grammatische Analysen und/oder Wissensbestände nur fallweise in Literaturunterricht einzubinden sind. Man könnte fragen, ob dann nicht ein übergreifendes und vereinigendes Dach fehlt, ein System, das trotz der Verschiedenheit der Arbeitsbereiche den Umgang mit den Elementen des Deutschunterrichts regelt.

Es sei vorausgeschickt, dass ein solches System kaum absehbar ist. Wer akzeptiert, dass je von Fall zu Fall zu entscheiden ist, inwiefern eine Integration metasprachlichen Wissens zu Zwecken des Literaturunterrichts sinnvoll sein kann, kann nicht zugleich eine aussagekräftige (d. h. nicht-triviale) Heuristik erwarten. Die Sache bleibt also kompliziert. Insofern ist die im Folgenden nur skizzierte Überlegung, sprachlich-literarische Bildung als Querschnittsbildung und horizontale Wissensstruktur im Sinne Bernsteins ([1999] 2012) zu betrachten auch nicht als gleichsam rhetorischer Trick zu verstehen, der darin bestünde, die aufgetanen Frakturen handstreichartig und durch schlichte Akzeptanz heilen zu wollen. Dennoch mag eine Wissenschafts- und Curriculumtheorie attraktiv erscheinen, die jene „Brüche“ im deutschunterrichtlichen Lehrplan (Häcker 2012: 62) vom Krisenphänomen zum Spezifikum erklärt.

Bernstein (2012)⁷² unterscheidet analytisch und insofern idealisierend zwischen horizontalen und vertikalen Diskursen, die bestimmtes Wissen distribuieren. Der horizontale Diskurs organisiert

eine Wissensform, die üblicherweise als Commonsense-Wissen typisiert wird: gemein, weil jeder potenziell oder tatsächlich Zugang zu diesem Wissen hat, weil es sich an jeden richtet und weil es eine gemeinsame Geschichte hat, in dem Sinn, dass es sich aus dem gemeinsamen Sorgen um das Leben und Sterben ergibt. Diese Form wird von einer Gruppe bekannter Merkmale charakterisiert: Sie ist oftmals mündlich, lokal, kontextgebunden und -spezifisch, stillschweigend, vielschichtig und widersprüchlich über verschiedene Kontexte hinweg, aber nicht innerhalb einzelner Kontexte. (ebd.: 65)

Bernstein selbst nennt als Beispiele für Wissen, das im horizontalen Diskurs organisiert und weitergegeben wird, das Schuheschnüren, die Benutzung eines

72 Basil Bernsteins Sprach- und Diskurstheorie kann und soll hier nicht in Gänze dargestellt werden. Vgl. dazu Scott (2008: 72 ff.) und Sertl/Leufer (2012) sowie mit mathematikdidaktischem Fokus Leufer (2016: 75 ff.).

Waschraums oder das Ankleiden (vgl. ebd.: 68).⁷³ Dem gegenüber steht der vertikale Diskurs, der die Distribution von schulischem oder akademischem Wissen organisiert:⁷⁴

Zusammengefasst nimmt der vertikale Diskurs die Form einer kohärenten, expliziten und systematisch gegliederten Struktur an, die, wie in den Naturwissenschaften, hierarchisch organisiert ist, oder er nimmt die Form einer Reihe spezialisierter Sprachen mit spezialisierten Abfragemodi und spezialisierten Kriterien für die Produktion und Verbreitung der Texte an, so wie in den Sozial- und Geisteswissenschaften. (ebd.: 66)

Mit Blick auf die Vermittlung von Wissen ist allerdings festzuhalten, dass ‚vertikal‘ und ‚horizontal‘ Formen der „*ursprünglichen* Diskurse“ (Leufer 2016: 117) sind, die durch familiäre oder institutionelle Pädagogik rekontextualisiert werden und dadurch je unterschiedliche Pädagogiken formen.⁷⁵ Wie im Zitat bereits deutlich wird, verfügt der vertikale Diskurs wiederum über zwei verschiedene „Wissensmodalitäten“, die Bernstein (2012: 70) „als *hierarchische Wissensstruktur* und *horizontale Wissensstruktur* konzeptualisiert“. Die hierarchische Wissensstruktur

versucht, sehr allgemeine Aussagen und Theorien hervorzubringen, die auf niedriger Ebene angesiedeltes Wissen integrieren und so die grundlegenden Gleichheiten einer größeren Anzahl scheinbar unterschiedlicher Phänomene zeigen. Es scheint, als würden die Nutzer hierarchischer Wissensstrukturen eine immer weiter reichende Integration anstreben, die auf einem immer höher steigenden Grad der Abstraktion operiert. Man kann also sagen, dass hierarchische Wissensstrukturen durch einen *integrierenden Code* produziert werden. (ebd.: 71)

Bernstein ordnet eher hierarchische Wissensstrukturen typisierend den Naturwissenschaften zu und nennt als Beispiel die Physik (ebd.: 74). Auf der anderen Seite des Spektrums stehen dann die „Sozial und Geisteswissenschaften“ (ebd.: 66), denen horizontale Wissensstrukturen zugeordnet werden:

[H]orizontale Wissensstrukturen [bestehen] aus einer Reihe spezialisierter Sprachen mit spezialisierten Abfragemodi und Kriterien für die Konstruktion und Verbreitung von Texten. [...] Im Fall der Anglistik gehören zu den spezialisierten Sprachen u. a. die der Literaturkritik [...] und in der Soziologie [...] beziehen

73 Bernstein bedient sich eines breiteren Wissensbegriffs, der offensichtlich auch Kompetenzen und ‚Literacies‘ umfasst (vgl. Bernstein 2012: 69).

74 Bernstein selbst nennt den Verweis auf „Schulwissen“ für vertikale und „Alltagswissen“ für horizontale Diskurse „ideologisch positioniert“ und warnt davor, dass „ein Großteil der diese Gegensätze erzeugenden Ansätze die Diskursformen [homogenisiert], sodass sie stereotype Formen annehmen, die Unterschiede und Gemeinsamkeiten überbetonen“ (Bernstein 2012: 64f.).

75 Bernstein „fasst sein Verständnis von ‚Pädagogik‘ wesentlich weiter als üblich. Er verwendet den Begriff geradezu als Synonym für ‚symbolische Kontrolle‘ oder ‚kulturelle Produktion und Reproduktion‘“ (Sertl/Leufer 2012: 62).

sich die Sprachen zum Beispiel auf Funktionalismus, Poststrukturalismus, Postmodernismus, Marxismus usw. [...] Horizontale Wissensstrukturen, anders als hierarchische Wissensstrukturen, die auf integrierenden Codes basieren, gründen auf Sammlungs- oder Reihungs-Codes [sic]; so geht es in dem einen Fall um die Integration unter einer Sprache und im anderen um eine Akkumulation von Sprachen. (ebd.: 71)

Aufgrund der Inkommensurabilität der Einzelsprachen gilt „größere Allgemeingültigkeit und Integration“, so Bernstein (2012: 71) weiter, zwar in hierarchischen (pyramidalen) Wissensstrukturen als Entwicklung, nicht aber in horizontalen Wissensstrukturen, zumal „die aufgereihten Sprachen [...] verschiedene und oftmals gegenteilige Annahmen treffen, wobei jede Sprache ihre eigenen Kriterien dafür hat, was legitimer Text ist, was als Beweis und als legitime Frage oder als legitime Problematik gilt“ (ebd.: 71 f.).

Mit Bernstein wäre das Ziel eines Diskurses mit horizontaler Wissensstruktur folglich nicht „die Integration unter einer Sprache“, sondern die „Akkumulation von Sprachen“ (ebd.: 71).⁷⁶ Macht man sich diese Sichtweise auch für die Germanistik als ‚ursprünglichen Diskurs‘ des Deutschunterrichts – zumal in der Sekundarstufe II – zu eigen, so wäre das Ziel der „pädagogischen Transformation“ (ebd.: 63) auch hier die „Akkumulation von Sprachen“ (ebd.: 71). Es geht also *nicht* darum, Lernende in einen Diskurs einzuführen, der

versucht, sehr allgemeine Aussagen und Theorien hervorzubringen, die auf niederer Ebene angesiedeltes Wissen integrieren und so die grundlegenden Gleichheiten einer größeren Anzahl scheinbar unterschiedlicher Phänomene zu zeigen. (ebd.)

Das Ziel wäre vielmehr, Lernende vertraut zu machen mit „einer Reihe spezialisierter Sprachen mit spezialisierten Abfragemodi und Kriterien für die Konstruktion und Verbreitung von Texten“ (ebd.). Hinsichtlich der Integration von Sprachbetrachtung in Literaturunterricht ist es dabei durchaus vorstellbar, dass eine dieser ‚Sprachen‘ Merkmale anderer Sprachen aufnimmt, diese neu kombiniert und so an andere Sprachen anknüpft. Ziel einer in diesem Sinne ‚integrierenden‘ Sprache ist es allerdings nicht, auf einem höheren Abstraktionsniveau zu operieren und „die grundlegenden Gleichheiten einer größeren Anzahl scheinbar unterschiedlicher Phänomene zu zeigen“ (ebd.). Die Indienstnahme sprachlicher Analysen stellt einfach eine weitere Perspektive auf Literatur dar und nimmt daher die Ergebnisse anderer Perspektiven weder vorweg noch macht sie diese überflüssig. Unter diesem Blickwinkel ist die Integration von Sprachbetrachtung in Literaturunterricht also die Lehre von einer bestimmten Art, auf Texte zu blicken. Dass sich im Deutschunterricht insgesamt die beispielsweise von Häcker (2008) monierten Brüche durch Zusammenführung der einzelnen Lernbereiche nicht vermeiden lassen, ist damit zugleich Problem

76 Vgl. für die hier aufscheinende Anschlussfrage, „was in einer hierarchischen und was in einer horizontalen Wissensstruktur als Entwicklung gilt“ Bernstein (2012: 71 ff.).

und Spezifikum. Jene Brüche sind mit Bernstein Bestandteil der Vermittlung einer solchen *Querschnittsbildung* und es könnte als Aufgabe einer engagierten Deutschdidaktik angesehen werden, mit ihnen umzugehen.

Die vielfach diskutierten Diskontinuitäten nun einfach vom Krisenphänomen zum Spezifikum zu erklären, muss nicht nur in Anbetracht der Geschichte und Wirkmächtigkeit des Streits um die „disziplinäre Einheit“ (Wegmann 1991) geradezu gefährlich einfach erscheinen. Es sei daher angemerkt, dass damit kein anderes Selbstverständnis deutschunterrichtlichen Handelns formuliert ist, sondern ein *strategisches Wissen* zum Umgang mit wenigstens teilweise heterogenen Elementen, die sich nicht stets fruchtbar verbinden lassen. Dass es mit der Akzeptanz der Diskontinuitäten im deutschunterrichtlichen Curriculum nicht getan ist, zeigen abschließend zwei Einschränkungen zu Bernsteins Heuristik.

Erstens geht die Vermittlung horizontaler Wissensstrukturen mit einer sozialen „Aneignungsproblematik“ (Bernstein 2012: 74) einher, die sich aus der „Bandbreite an Sprachen mit jeweils eigenen Prozeduren ergibt“ (ebd.: 73). Zur Beschreibung dieser Problematik führt Bernstein eine weitere relative Unterscheidung ein, die horizontale Wissensstrukturen nach ihrer Explizitheit und Transparenz in starke bzw. schwache Grammatiken gliedert. Horizontale Wissensstrukturen mit starker Grammatik verfügen „über eine explizite begriffliche Syntax [...] und [sind] in der Lage, relativ genaue empirische Beschreibungen und/oder formale Modellierungen von empirischen Beziehungen vorzunehmen“ (ebd.), wohingegen „diese Stärke“ bei Wissensstrukturen mit schwacher Grammatik „viel weniger ausgeprägt ist“ (ebd.). Als Beispiele für Wissensstrukturen mit starker Grammatik nennt Bernstein „die Wirtschaftswissenschaft, die Linguistik und Teile der Psychologie [...]“. Auch die Mathematik würde als starke Grammatik beschrieben werden, da sie aus einer Reihe diskreter Sprachen für spezielle Fragestellungen besteht“ (ebd.). Die Auswirkungen starker und schwacher Grammatiken verdeutlicht Bernstein an der Gegenüberstellung der linguistischen Theorien von Transformationsgrammatik und funktionaler Grammatik:

Die starken Grammatiken horizontaler Wissensstrukturen erreichen ihre Macht oft durch rigorose Beschränkung der empirischen Phänomene, die sie beschreiben. Zum Beispiel ergibt sich die formale Genauigkeit der generativen Transformationsgrammatik daraus, dass sie von Bedeutungen abstrahiert, wohingegen Hallidays systemisch-funktionale Grammatik zwar fundamental auf Bedeutungen fokussiert, jedoch ein viel weniger geordnetes System darstellt. (ebd.: 74)

Die „Aneignungsproblematik“ (ebd.) besteht nun darin, dass bei starken Grammatiken sich

dem/der Aneignenden nicht die Frage [stellt], ob er/sie Physik spricht oder schreibt, sondern nur, ob eine korrekte Verwendung erfolgt. Die starke Grammatik kündigt sichtbar an, was sie ist. [...] In den Sozialwissenschaften jedoch ist eine Aneignungsproblematik immer dort virulent, wo die Grammatik schwach

ist. Der/die Aneignende mag durchaus besorgt sein, ob er/sie tatsächlich Soziologie spricht. (ebd.)⁷⁷

Bei Wissensstrukturen mit schwacher Grammatik bekommt die Aneignung somit eine soziale Komponente. Denn wenn ein ganzes „Spektrum von Sprachen“ (ebd.) vermittelt werden soll, „zieht jede Übermittlung notwendigerweise eine Auswahl und Privilegierung des zum Zweck der Übermittlung [...] Rekontextualisierten mit sich“ (ebd.). Wer Lernende in eine Wissensstruktur mit schwacher Grammatik einführt, vermittelt daher stets auch einen Blick, eine „dominante Perspektive“ (ebd.). Dies geschieht jedoch meist stillschweigend, das heißt Lernende erfahren erst recht spät, welche Perspektive sie geprägt hat oder scheitern an den unausgesprochen gestellten Voraussetzungen und somit an der Produktion legitimer Texte im Sinn der Wissensstruktur. Für einen als Vermittlung horizontaler Wissensstrukturen verstandenen Deutschunterricht ist dabei nicht nur relevant, sich einer dergestalt mitvermittelten Perspektive und ihrer sozialen Implikationen bewusst zu sein. Auch der Wechsel zwischen den einzelnen jeweils legitimen ‚Sprachen‘, wie er bei integrativen Konzeptionen angepriesen wird, ist nicht unproblematisch. Ähnlich wie die Eingliederung von als ‚lebensweltlich‘ oder ‚lebensweltnah‘ ausgegebenen Zusammenhängen verlangt ein solches Vorgehen nämlich stets Kontextwechsel, die, vor allem wenn sie nicht expliziert und transparent gemacht werden, schwächere Lernende sowie Lernende aus sozial schwächeren Milieus strukturell benachteiligen können.⁷⁸

Zweitens handelt es sich hierbei um eine Überlegung, wie ein deutschunterrichtliches Curriculum *als System* verstanden werden könnte. Dabei kommen zwar Aneignungsprobleme zur Sprache, nicht jedoch der chronologische Ablauf dieser Aneignung. Der Gedanke, Deutschunterricht als Vermittlung einer tendenziell horizontalen Wissensstruktur anzusehen, steht mithin der verbreiteten Auffassung, dass Kinder in ihren ersten Erfahrungen Sprache, Rhythmus, Poesie und Ästhetik als etwas Einheitliches erfahren (vgl. Bredel/Pieper 2015: 275 ff.), nicht entgegen. Denn aus der Tatsache, dass Deutschunterricht gemäß der dargestellten Überlegung eine horizontale Wissensstruktur vermitteln oder in diese einführen will, folgt nicht, dass Deutschunterricht diese auch als *Ausgangspunkt*

77 Entgegen der eigenen Darstellung und der Anordnung im Schaubild (vgl. Bernstein 2012: 82) scheint Bernstein die Differenzierung in starke und schwache Grammatiken auch auf hierarchische Wissensstrukturen zu beziehen. Man könnte hier mutmaßen, letztere generell eher zu starken Grammatiken neigen.

78 Vgl. dazu Bernstein (2012: 82 ff.). Leufer (2016: 147) stellt für den Mathematikunterricht fest, dass „Lernende [...] aus nichtprivilegierten Milieus bei einer realitätsbezogenen Aufgabe, die ihren formalen Anspruch nicht explizit formuliert, eher nach den Regeln des häuslichen Kontextes argumentieren“, was verhindert, dass die angezielte mathematische Leistung überhaupt abgerufen wird. Für den Deutschunterricht wurden keine entsprechenden Untersuchungen gefunden. Dass Bremerich-Vos (2003: 169 f.) beim Vergleich der Real- und Gesamtschulausgabe eines Lehrwerks mit der Gymnasialausgabe feststellt, dass bestimmte Teile des „Integrationsprogramm[s]“ in der Grundaussgabe fehlen und daher womöglich „nur den als leistungsstärker eingeschätzten SchülerInnen vorbehalten“ sind, lässt allerdings tief blicken.

seines Handelns nehmen müsste. Mit anderen Worten: Man kann der skizzierten Umgangsstrategie durchaus folgen und trotzdem anerkennen, dass Sprach- und Literaturbetrachtung besonders für Kinder der Primarstufe und jüngere Lernende, von denen in dieser Arbeit nicht die Rede war, eine Erfahrungseinheit bilden.⁷⁹ Die von Dewey (1972) vorgeschlagene Differenzierung zwischen einer „logischen“, objektiven Perspektive auf ein Fach und der „psychologischen“, subjektiven Sicht eines Einzelnen, mag in diesem Zusammenhang instruktiv sein:

We must take into account the distinction between a study as a logical whole and the same study considered as a psychological whole. From the logical standpoint, the study is the body or system of facts which are regarded as valid, and which are held together by certain internal principles of relation and explanation. The logical standpoint assumes the facts to be already discovered, already sorted out, classified, and systematized. It deals with the subject-matter upon the objective standpoint. Its only concern is whether the facts are really facts, and whether the theories of explanation and interpretation used will hold water. From the psychological standpoint, we are concerned with the study as a mode or form of living individual experience. Geography is not only a set of facts and principles, which may be classified and discussed by themselves; it is also a way in which some actual individual feels and thinks the world. It must be the latter before it can be the former. It becomes the former only as the culmination or completed outgrowth of the latter. (ebd.: 168)

Dewey warnt jedoch davor, bei der Erkundung der (fachlich anschlussfähigen) Interessen stehen zu bleiben:

Our study is to find out what the actual interests of the child are; or, stated on the objective side, what it is in the world of objects and persons that attracts and holds the child's attention, and that constitutes for him the significance and worth of his life. This does not mean that these interests, when discovered, give the ultimate standard for school work, or that they have any final regulative value. It means that the final standard cannot be discovered or used until this preliminary inquiry is gone through with. (ebd.: 172)

Aus der Ganzheitlichkeit kindlicher Erfahrung von Sprache und Literatur folgt also nicht, dass Deutschunterricht dies uneingeschränkt als *Zielperspektive* übernehmen müsste. Umgekehrt bedeutet auch der Facettenreichtum und die damit einhergehende Diskontinuität des deutschunterrichtlichen Curriculums nicht, dass über die Verzahnung bestimmter Einzelbereiche nicht mehr nachgedacht werden dürfte. Es bedeutet zunächst nur, den (v. a. bezüglich des Grammatikunterrichts immer wieder verlautbaren) Imperativ der Integrativität im oben beschriebenen Sinne abzuschwächen: „Es existiert kein Grund, die Kultur einer Integration der Lernbereiche im Literaturunterricht aufzugeben. Freilich gibt es Anlass, diese Kultur weiterzuentwickeln“ (Zabka 2008: 186).

79 Für den in diesem Zusammenhang naheliegenden Begriff der ‚Lebenswelt‘ sei verwiesen auf Habermas (2011, 1988: 171 ff.).

IX. Fazit: Mit Brüchen rechnen

Sprachbetrachtung im Literaturunterricht? Das Fragezeichen im Titel der vorliegenden Arbeit verweist auf eine grundsätzliche Skepsis, die im Verlauf der Untersuchung Gestalt annahm: Der Vielzahl an Plädoyers und Anregungen zur Integration grammatischer Wissensbestände in Literaturunterricht, der (behaupteten) Relevanz des Themas und dem durch die Begriffe ‚integrativ‘ und ‚ganzheitlich‘ aufgebauten normativen Druck steht ein Defizit an systematischen Überlegungen und nüchternen philologischen wie deutschdidaktischen Abwägungen gegenüber. Zwar lässt sich vielfach nachlesen, dass die Indienstnahme grammatischer Wissensbestände und Analysen im Literaturunterricht „nicht immer“ und auch „nicht für alle Texte“ sinnvoll sei – aber *wann, unter welchen Bedingungen und für welche Texte* solche Vorgehensweisen sinnvoll und angemessen sind, bleibt offen. Dies führt zu einem Ergebnisdefizit auf Ebenen, die über konkrete Arbeitsanregungen zu konkreten Texten hinausgehen. Diesem Desiderat an systematischen und beurteilenden Überlegungen zu Möglichkeiten und Grenzen integrativen Arbeitens mit grammatischem Wissen im Literaturunterricht ist die vorliegende Arbeit nachgegangen.

Eingebettet in die übergeordnete Frage, ob und inwiefern sich eine einheitliche Fachlichkeit und systematische Kumulativität für den Deutschunterricht entwickeln lassen, wurden Forschungsbeiträge, welche die Integration von Sprachbetrachtungen und grammatischem Wissen in Literaturunterricht einfordern, hinsichtlich ihrer theoretischen Implikationen sowie Möglichkeiten und Grenzen analysiert. Es wurde mithin ein deutschdidaktischer sowie grammatik- und literaturtheoretischer Rahmen beschrieben, innerhalb dessen die untersuchten Forderungen zu sehen sind. Das Verfahren, die Argumente zu sichten, in ihren Prämissen zu erklären und auf ihre Grenzen und Möglichkeiten hin zu befragen, belegte die untersuchten Texte mit bestimmten Maximierungsannahmen. Diese hatten zur Folge, dass jene Beiträge vor der kritischen Untersuchung auf ihre Grenzen und Voraussetzungen zunächst so überzeugend wie möglich dargestellt und literatur- wie grammatiktheoretisch unterfüttert wurden. Die Eingangsfrage nach einer einheitlichen Fachlichkeit des Deutschunterrichts beförderte die Suche nach gemeinsamen Elementen deutschunterrichtlichen Handelns. Der Anspruch dabei lautete, gemessen am oben beschriebenen Desiderat, die Ebene konkreter Texte und grammatischer Phänomene zugunsten einer abstrakteren Argumentation zu verlassen, ohne bei dann maximaler Abstraktion letztlich Banalitäten zutage zu fördern.

Zu den Ergebnissen: Zur Klärung der Frage, „wie ein Unterricht zu konzipieren ist, in dem sprachliches und ästhetisches Lernen effektiv verbunden sind“ (Zabka 2008: 183), hat diese Arbeit in dreierlei Hinsicht beigetragen: *Erstens* wurden rückblickend Beiträge untersucht, die einen Mehrwert grammatischer Analysen für die Arbeit an Mehrdeutigkeiten (Erben 2003) und Verstehensbarrieren (Köster 2008; Hermerén 1983) in literarischen Texten sowie einen

textnäheren Umgang mit Literatur (Klotz 2014b) in Aussicht stellen. Um dies beurteilen zu können, wurden zunächst die Termini ‚Sprachbetrachtung‘ und ‚Sprachbewusstsein‘ einer kritischen begrifflichen Analyse unterzogen und der Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch reflektieren“ (KMK 2012b), wie er sich in den Bildungsstandards für die allgemeine Hochschulreife darstellt, gleichsam auf seine integrative Leistungsfähigkeit überprüft (vgl. Kap. IV). Im Ergebnis erscheint Sprachkompetenz nicht nur als Voraussetzung für literarisches Verstehen, sondern literarisches Verstehen kann umgekehrt auch Sprachbetrachtungsaktivitäten anregen, die sich im günstigen Falle förderlich auf sprachliche Kompetenzen auswirken. Dies stellt ein unterrichtlich nicht zu unterschätzendes Interaktionspotenzial zwischen sprachlichem und literarischem Lernen dar. Kapitel V erarbeitete als literaturunterrichtliche Grundlage, was unter dem Schlagwort ‚Interpretation‘ nach Maßgabe der Bildungsstandards von Lernenden der Sekundarstufe II erwartet wird. Hierzu wurde ein heuristisches Verständnis von Interpretation erarbeitet, das diese im deutschunterrichtlichen Zusammenhang als letztlich argumentierende Textsorte versteht, in der dargestellt wird, welche Bedeutungen ganzen Texten oder Textteilen zugeordnet werden können und an die grundsätzlich der Anspruch gerichtet wird, schlüssig und intersubjektiv nachvollziehbar zu sein. Der Anspruch auf *funktionale* Einbindung von Analyseergebnissen wurde dahingehend präzisiert, dass es *nicht* darum geht, gleichsam das Potenzial bestimmter Analyseebenen eines literarischen Textes *per se optimal auszunutzen*, sondern darum, Argumente und Hypothesen in Interpretationstexten auf intersubjektiv nachvollziehbare Weise möglichst *optimal zu rechtfertigen*. Erst in Anbetracht der argumentativ angestrebten Thesen zeigt sich also, welcher Umfang und welche Relevanz potenziellen sprachlichen Analysen überhaupt zukommen sollte.

Nach diesen Vorarbeiten wurde in Kapitel VI.2 untersucht, inwiefern „grammatische Kenntnisse“ (Erben 2003: 68) beim Umgang mit Mehrdeutigkeiten in literarischen Texten hilfreich sein können. Dabei zeigt sich zunächst, dass Mehrdeutigkeiten keineswegs auf die Ebene der sekundären Bedeutungszuweisungen, also der Deutung von bereits auf der sprachlichen Oberfläche Verstandenem, relevant sind, sondern auch auf der Ebene der Kohärenzetaблиerung, also des ersten Textverstehens. Gemeinhin als Kennzeichen literarischer Texte beschriebene Effekte wie Mehrdeutigkeit, Symbolik, Erwartungsbrüche und Unbestimmtheit (vgl. Kämper-van den Boogaart/Pieper 2008; Leubner/Saupe et al. 2012) sind also bereits für die Kohärenzetaблиerung relevant – und nicht erst für Fragen der Interpretation. Dies wird noch verschärft durch das im Grundsatz abweichungspoetische Vorgehen in der Argumentation bei Erben (2003). Denn wenn man Mehrdeutigkeit, Symbolik etc. als Abweichungen vom normalen Sprachgebrauch auffasst, werden Lernende aufgrund ihrer sprachlichen Erfahrungen andere Abweichungen erkennen und thematisieren als professionelle Lesende. Als Leistung von Sprachbetrachtungsoperationen und insbesondere terminologischem schulgrammatischen Wissen lässt sich vor diesem Hintergrund festhalten, dass diese als eine Art Vermittlungsinstanz zwischen der bei literarischen Texten notwendigerweise verstärkt subjektiven tex-

tuellen Kohärenzetaablierung einerseits und dem intersubjektiven Erklärungs- und Begründungsanspruch der schulischen Interpretation andererseits fungieren können. Bei der Frage nach möglichen Funktionen sprachlicher Analysen und grammatischen Wissens bei Verstehensbarrieren, insbesondere bei als hermetisch ausgezeichneten Texten (Köster 2008), zeigte sich die Funktionalität grammatischer Beschreibungen in Anlehnung an Adorno (1973: 179 ff.) und Szondi (1989) vor allem bei der Aufgabe, Komplexität, und insofern auch Nicht-Verstehbarkeit, zu demonstrieren, ohne diese jedoch aufzulösen und so einen wesentlich rätselhaften Text seiner Rätselhaftigkeit zu berauben (Kap. VI.3). Dennoch bedarf es stets einer ersten, vorläufigen Kohärenzetaablierung, um überhaupt die Möglichkeitsbedingungen für eine zielführende grammatische Deskription zu schaffen (Köster 2006).

Bis hierher ließe sich die Qualität von Sprachbetrachtungsoperationen und grammatischen Analysen als *doppelter Koordinationsfunktion* beschreiben, die darin besteht, zum einen zwischen individueller Lesart und intersubjektiver Nachvollziehbarkeit und zum anderen zwischen (fragender) Prästrukturierung und interpretativen Antwortversuchen zu vermitteln. Der markanteste Kritikpunkt ist sicherlich der Einwand, das benötigte metasprachliche Wissen würde Schülerinnen und Schüler überfordern. In vielen Fällen wird man dieser Überforderungskritik zustimmen müssen. Es sei jedoch auf die Möglichkeit hingewiesen, mit dem nicht-terminologischen metasprachlichen Wissen der Lernenden (vgl. Funke 2014: 436) sowie mit objektsprachlichen Ergänzungen (Melzer 2011, 2013) zu arbeiten. Was die Wissens- und Kompetenzbestände selbst angeht, ist zweitens zu unterscheiden zwischen einer Überforderung, die besteht, *obwohl* die entsprechenden Kompetenzen hätten gelernt (und gelehrt) werden sollen, und einer Überforderung, die über die curricular verbindlichen Inhalte *hinausgeht*. Zudem sind sprachliche Analysen nahezu unabdingbar auf den flexiblen Einsatz weiterer Wissensdomänen angewiesen, um zu tragfähigen Interpretationen beizutragen. Es besteht bei solchen Vorgehensweisen ferner die Gefahr, dass Literaturunterricht sich zugunsten einer als Analytik und Terminologie verstandenen Wissenschaftlichkeit von seinem Gegenstand entfernt. Bei klugem didaktischen Einsatz können sprachliche Analysen jedoch die wichtige Unterstützungsfunktion erfüllen, weitergehende Deutungen sprachlich an die Textoberfläche rückzubinden, sie intersubjektiv nachvollziehbar und textlich dingfest zu machen. Sprachliche Untersuchungen stehen somit im besten Sinne *zwischen* Analyse und Interpretation.

Kapitel VII fragte dann, inwiefern Sprachbetrachtungen und grammatische Analysen textnähere Rezeptionsweisen literarischer Texten befördern können (vgl. Klotz 2014b). Hierzu wurde textnahes Lesen als eine auf literarische Texte ausgerichtete Lesetechnik bestimmt, die sich unter anderem dadurch auszeichnet, dass sie dem Primärtext eine deutliche Vorrangstellung zuspricht, kontextuelle Informationen demgegenüber hintenanstellt sowie einen bestimmten Habitus des langsamen und genauen Lesens „mit Stift [und] Papier“ (Paefgen 1998: 14) zu kultivieren sucht, dabei aber auf sehr unterschiedliche literaturtheoretische Fundierungen zurückgreift. Der damit in Zusammenhang

stehende Begriff des statarischen Lesens wurde in einem historischen Exkurs (VII.2) als ein auf Nachahmung ausgerichtetes Lektüreprinzip zum Umgang mit als hochwertig oder ‚klassisch‘ prononcierten fremdsprachlichen, später auch deutschsprachigen Texten beschrieben. Zu dem für dieses Kapitel zentralen Beitrag von Klotz (2014b) wurden im Anschluss daran drei Untersuchungspunkte ausgearbeitet, die (1) die Funktionalität grammatischer Analysen für das literarische Verstehen speziell bei sozial schwächeren Lernenden infrage stellen, (2) die Zuordnung von dominanten sprachlichen Kategorien zu literarischen Texten als grammatikdidaktischen Kategorienfehler kennzeichnen und (3) die Vermutung formulieren, dass grammatische Analysen einfach deshalb zu mehr Textnähe führen können, weil textnahe Lektürevverfahren als einen Aspekt sprachbetrachtendes Lesen beinhalten.

Auch wenn sich der Ansatz bei Klotz (2014b) als nicht unproblematisch herausstellt, nähert sich die Arbeit damit Überlegungen an, die nicht mehr Eigenschaften literarischer Texte wie Mehrdeutigkeit oder Komplexität in den Vordergrund rücken, sondern bei den Kompetenzen und kognitiven Operationen der Lernenden und Lesenden ansetzen. In dieser Hinsicht lässt sich zunächst festhalten, dass die beim textnahen Lesen eingesetzten Sprachbetrachtungsoperationen grundsätzlich dieselben sind wie in anderen Sprachbetrachtungskontexten. Auch beim (textnahen) Umgang mit Literatur basieren Sprachbetrachtungsoperationen also auf den kognitiven „Teilaktivitäten“ (Bredel 2013: 25) Dekontextualisierung, Distanzierung und Deautomatisierung (vgl. ebd.) und dienen dazu, Sprache in den Fokus der Aufmerksamkeit zu bringen. Gleichwohl erfolgt diese Nutzung nicht gleichsam zielneutral: Sprachbetrachtungsoperationen können genutzt werden, um einzelne Spezifika literarischer Texte zu verstehen, wertzuschätzen und zu präzisieren. Obwohl es sich um dieselben abstrakten Operationen handelt, dienen diese dann nicht mehr dem Erwerb eines bestimmten metasprachlichen Wissens, sondern letztlich dem Erschließen eines literarischen Textes.

Als *zweite Antwort* auf die Frage, „wie ein Unterricht zu konzipieren ist, in dem sprachliches und ästhetisches Lernen effektiv verbunden sind“ (ebd.), wurde im Anschluss daran die Rolle der Deautomatisierung des Rezeptionsprozesses als gemeinsames *Basiselement* von Sprach- und Literaturbetrachtungshandlungen ins Spiel gebracht: Fragt man nach kognitiven Operationen, die für das literarische Lesen relevant sind, kann man in (literarischen wie literaturunterrichtlichen) Verfahren zur Irritation und Intensivierung der Textwahrnehmung eine literatursprachliche Inanspruchnahme von Deautomatisierungsoperationen erkennen. Literarisches Lesen greift damit ebenso wie grammatikunterrichtliche Verfahren auf die Deautomatisierung des Rezeptionsprozesses zurück. Die hiermit beschriebene Gemeinsamkeit gründet zunächst also in einer bestimmten Art der Textrezeption:¹ Lernende müssen sowohl bei Sprachbetrachtungshandlungen als auch für den Umgang mit literarischen Texten über

1 Dass dies historisch nur bedingt innovativ ist, zeigt Wegmann (1994: 371 ff.), der zu den philologischen Selbstbestimmungen bei Boeckh und Schlegel notiert: „Das Lesen bzw. die

Deautomatisierungsoperationen verfügen können. Verlangt wird damit im Wygotski'schen Sinne eine „Bewussterwerden“ (vgl. ebd.) der eigenen Sprachverarbeitung und damit einhergehend die Fähigkeit, diese *willkürlich* anhalten und steuern zu können. Literatur- und ästhetiktheoretisch an Bubner (1994) und Šklovskij (1969) anknüpfend führt eine deautomatisierte und insofern verlangsamte Textrezeption zu einer Intensivierung der Wahrnehmung ästhetischer Texte. Ästhetizität basiert insofern auf einer bestimmten Art der Wahrnehmung, weswegen auch Überlegungen zu ästhetischer Bildung im Deutschunterricht auf eine Bildung der Wahrnehmung (vgl. ebd.) abzielen, die wiederum mit der Bereitschaft und Fähigkeit zu Irritation und Kontemplation verbunden wird. Zugleich kommen Deautomatisierungsoperationen auch bei der Genese (einer bestimmten Art) grammatischen Wissens zum Einsatz. Wenn Lernende beispielsweise in einer gegebenen Äußerung Akkusativobjekte unterstreichen oder entscheiden sollen, ob bestimmte Wörter großgeschrieben werden oder nicht, müssen sie diese Äußerung nicht nur inhaltlich verstehen, sondern sie darüber hinaus in einem zweiten Verarbeitungsschritt mit Informationen anreichern, die *im Zuge ihrer eigenen Sprachverarbeitungsprozesse* auftreten (vgl. ebd.). Hierzu muss die Sprachverarbeitung angehalten, also deautomatisiert werden. Für die Genese dieser Art von grammatischem Wissen ist also entscheidend, dass Lernende über einen Rezeptionsmodus verfügen können, der es ihnen erlaubt, willkürlich von der automatischen Sprachverarbeitung zurück zu treten und zugleich die dabei entstehenden Informationen „für weitere gedankliche Verarbeitungsschritte präsent zu halten“ (Funke/Sieger 2014: 2). Deautomatisierungsoperationen stellen folglich sowohl ein Element im Prozess der Genese funktionalen grammatischen Wissens dar als auch einen Bestandteil spezifisch ästhetischer Wahrnehmung, die mit Irritation und Kontemplation einhergeht. Unbeschadet aller Differenzen verlangen Sprachbetrachtung wie auch literarisches Lesen damit die (künstliche, willkürliche) Verlangsamung der Sprachverarbeitung zugunsten weiterführender kognitiver Aktivitäten. Die weiteren Ziele, die mit Operationen der Deautomatisierung erreicht werden sollen, sind in Sprach- und Literaturunterricht aber durchaus verschieden und eine teilweise Überlappung ist noch kein Indiz für Identität. Als unterschiedliche Facetten des Deutschunterrichts sind Sprach- und Literaturunterricht mit unterschiedlichen Zielen, Praxen und Gegenständen verknüpft und sollten weder gleichmacherisch homogenisiert, noch in ihren (zweifellos bestehenden) Differenzen essentialistisch aufgeladen werden.

Aus der Konzeption von Deautomatisierung als Basiselement sprachlichen und literarischen Lernens folgt allerdings kein systematisch wirksamer Plan. Daher wurde in Kapitel VIII die übergeordnete Frage angegangen, welche systematische Rolle die Integration sprachbetrachtender Verfahren und entsprechender Wissensbestände in Literaturunterricht spielen kann und sollte.

Frage, was das Lesen (in der Philologie) eigentlich ist, ist der Weg zum Fundament der Disziplin“ (Wegmann 1994: 382).

In einem begrifflichen Zugang wurde der in entsprechenden Beiträgen gern bemühte Terminus der Ganzheitlichkeit als wesentlich diffuser aber normativ aufgeladener Suggestionbegriff beschrieben, der typischerweise auf ein urtümliches Ganzes rekurriert und den Primat dieses Ganzen vor der Summe seiner Teile behauptet. Hiervon zumindest analytisch zu unterscheiden ist ein Anspruch auf Ganzheitlichkeit, der hier mit dem Wort „integrativ“ bezeichnet wurde und sich auf die *Lerngegenstände* bezieht. Jener Integrativitätsanspruch wurde als Forderung nach funktionaler Interaktion der disziplinären Perspektiven des Faches Deutsch präzisiert. Deutschdidaktisch wird diese Forderung zumeist in Richtung des Sprach- und Grammatikunterrichts ausgesprochen und richtet sich gegen eine (unterstellte) Partikularisierung des Faches. Die anschließende gleichsam stichprobenartige Untersuchung von werkimmanenten und dekonstruktivistischen Interpretationen sowie Beiträgen aus dem New Criticism zeigte allerdings, dass kaum eine Praxis literaturwissenschaftlichen Interpretierens abzusehen ist, die sich als Paradigma für die Integration sprachbetrachtender Verfahren in Literaturunterricht anbieten würde. Die Beobachtung, dass die schiere Anzahl von Plädoyers und Programmschriften zur (Wieder-)Vereinigung von Sprach- und Literaturwissenschaften wohl bei weitem die Anzahl von Beiträgen übersteigt, die jene programmatischen Überlegungen auch forschungspraktisch umsetzen, kann als Indiz dafür gewertet werden, dass sich hier ein eigener Jargon entwickelt hat, der den Phänomenbereich Sprache als natürlich gegeben darstellt und in Reaktion darauf eine als eine Gesamtheit agierende Wissenschaft dieses Bereiches einfordert, was mit Roland Barthes (2016) als moderner Mythos entlarvt wurde. Auch das untersuchte Oberstufenlehrwerk kann in puncto Integration seine Versprechungen nicht einlösen, sondern setzt, um dem integrativen Anspruch zumindest dem Anschein nach gerecht zu werden, auf die stillschweigende Ausweitung der Begriffe ‚Sprache‘ und ‚Stil‘.

Auf der Grundlage dieser Ergebnisse und im Lichte der Resultate der in den Kapiteln VI und VII diskutierten Arbeiten wurde schließlich – als *dritte Antwort* auf die Frage, „wie ein Unterricht zu konzipieren ist, in dem sprachliches und ästhetisches Lernen effektiv verbunden sind“ (Barthes 2016) – vorgeschlagen, das Ziel eines bruchlosen deutschunterrichtlichen Curriculums aufzugeben, und dazu überzugehen, die Indienstnahme sprachlicher Analysen für das literarische Lernen eher punktuell und von Fall zu Fall zu betreiben. Damit wird der in den untersuchten Beiträgen verlaubliche Anspruch zurückgewiesen, in einem curricularen oder systematischen Sinne grammatische Analysen und/oder Wissensbestände für das literarische Verstehen nutzbar zu machen. Dies bedeutet auch, Lehrkräfte von der Antinomie zu befreien, Lern- und Gegenstandsbereiche miteinander verbinden zu müssen, die sich sachlogisch nicht immer und vor allem nicht zuverlässig verbinden lassen. Jenes fachliche oder fachdidaktische Problem an das Handlungsgeschehen der Lehrenden auszulagern wäre für ein Selbstverständnis von Deutschdidaktik als Forschungsdisziplin kaum hinnehmbar. Die damit vorgeschlagene Korrektur des Integrationsanspruchs bedeutet allerdings nicht, die Arbeitsbereiche des Deutschunterrichts strikt zu trennen

und auf lebensweltlich rückgebundene Vernetzung zu verzichten. Zurückgewiesen wird hingegen der Anspruch, dass Lerninhalte oder Kompetenzen aus dem Grammatikunterricht stets so für den Umgang mit literarischen Texten in Dienst genommen werden, dass für das Verstehen dieser Texte daraus ein *Mehrwert* entsteht. Dies geht zwar mit dem Nachteil einher, die normativ behauptete Ganzheitlichkeit sprachlich-literarischer Bildung gewissermaßen nachjustieren zu müssen, hat aber dafür den Vorteil, jene oft emphatisch vorgetragene Forderung in der Praxis nicht mit gehaltlosen Integrationsversuchen zu desavouieren.

In diesem Sinne wurde abschließend angeregt, sprachlich-literarische Bildung als Querschnittsbildung und horizontale Wissensstruktur im Sinne Bernsteins (2012) zu betrachten, die – sofern die Germanistik als korrespondierende Disziplin Pate stehen soll (vgl. Klieme/Avenarius et al. 2009: 25) – eine Akkumulation unterschiedlicher, aber gleichrangiger (weil letztlich inkommensurabler) Sichtweisen auf sprachliche und literarische Äußerungen zum Ziel hat. Dies erfordert kein prinzipiell anderes Selbstverständnis deutschunterrichtlichen Handelns, sondern ein *strategisches Wissen* zum Umgang mit wenigstens teilweise heterogenen Elementen, die sich nicht stets fruchtbar verbinden lassen.

Es hat sich als ein grundsätzliches Problem des spezifisch deutschdidaktischen Integrativitätsanspruchs herausgestellt, dass das mit diesem Anspruch insinuierte ‚ganze Fach‘ einzig als Schulfach existiert. Es gibt mithin keine einheitliche akademische Disziplin, in Korrespondenz zu der sich eine deutschunterrichtliche Fachlichkeit ausrichten ließe. Das Schulfach Deutsch korrespondiert also, wenn überhaupt, nur als zuweilen diskontinuierliches mit den akademischen Disziplinen der (germanistischen) Linguistik und Literaturwissenschaft, zwischen denen sich ja ebenfalls eine mehr oder minder scharfe fachliche Trennlinie ziehen lässt. Umgekehrt formuliert: Würde man das Fach Deutsch als homogene Einheit präsentieren, dessen domänenspezifische Kompetenzbereiche stets harmonisch miteinander interagieren, so hätte man Lernenden – und zwar in der als wissenschaftspropädeutisch ausgewiesenen Sekundarstufe II – eine sozusagen homogenisierte Fachwelt nähergebracht, die viel weniger mit akademischen Disziplinen „korrespondier[t]“ (ebd.) als eine stellenweise fraktionierte aber disziplinär ausdifferenzierte Germanistik mit dem entsprechend stellenweise brüchigen Fach Deutsch. So gewendet macht jene Fraktionierung also eine (weiterhin nicht unproblematische) Korrespondenz des Schulfachs mit der akademischen Disziplin überhaupt erst möglich und ist insofern Teil deutschunterrichtlicher Fachlichkeit.² Untersucht man mögliche Interaktions- und Integrationsfelder von sprachlichem und literarischem Lernen, ist also auch weiterhin mit Brüchen zu rechnen.

2 Reh (2017, 2018) verdeutlicht am (historischen) Beispiel, dass Deutschunterricht eine eigene, schulische Fachlichkeit hat, die nicht die der Germanistik oder Literaturwissenschaft ist.

Anhang

Integrative Aufgaben in „Blickfeld Deutsch“

Seite/ Aufgabe(n)	Zugeordnetes Stichwort in Synopsis	Aufgabentext	Literarische(r) Text(e)	Angaben im Lehrband	Aufgabenfo- kus
25/7	Stileigenarten von Raffung und Dehnung, Merkmale des Zeitstils	Beschreiben Sie die Stileigenarten im Text Wolfgang Borcherts möglichst genau.	Borchert: Das Brot	<p>Stilbeschreibung ist nur ergiebig, wenn die Analyse an einem knappen Auszug von 5–10 Zeilen gemacht wird. [...] Stilbeschreibung des Anfangs:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Syntax: Kurze Aussagesätze; erweiterter Aussagesatz; Einwortsätze und Ellipsen – Lexik: Wortwiederholungen; Umgangssprache; oft gleiche Satzanfänge – Bildlichkeit: Interjektion signalisiert die einsetzende Erinnerung; Bild der tastenden Suche [...] <p>[...] Entscheidend ist die Reflexion über die Funktion dieser Stilmittel [...]. Auf diese Weise sollen Schülerinnen und Schüler lernen, nach der genauen Deskription die Deutung im Kontext des Sprachganzen zu versuchen [...], wie dies für jede Interpretation notwendig ist.</p>	Stil

Seite/ Aufgabe(n)	Zugeordnetes Stichwort in Synopsis	Aufgabentext	Literarische(r) Text(e)	Angaben im Lehrband	Aufgabenfo- kus
27/12	Stileigenarten im Vergleich verschiedener Genres	Exzerpieren Sie Aussagen und beschreiben Sie Stileigenarten, durch die bei Kafka das Scheitern der Heimkehr deutlich wird.	Kafka: HEIMKEHR	<p>[Nur Stileigenarten:]</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kontrast zwischen dem knappen Konstatieren der Rückkehr [...] in lapidaren Aussagesätzen und der zunehmenden Ferne und Fremdheit: <ul style="list-style-type: none"> o Unsichere Fragen [...] o Konjunktivische Vermutungen [...] - Intensivierung durch Wiederholung [...] - Ich-Perspektive [...], aber Verallgemeinerung durch „man“ [...] und Anonymisierung durch „jemand“ - Sätze die mit „Und“ beginnen [...] drücken die enge Beziehung zwischen den Fragen und den Folgerungen aus - Mit „hören“, „erhören“ [...] und „hören“ [...] wird das komplizierte Verhältnis von Wahrnehmung und Imagination auch in Wortwahl und Syntax deutlich 	Inhalt – Stil
29/2c)	Wortwahl und Syntax	Analysieren Sie den Schluss [...] vor allem unter dem Aspekt des Satzbaus	Kleist: ANEKDOTE AUS DEM LETZTEN PREUSSISCHEN KRIEGE	Die syntaktische Analyse des Schlusses [...] ergibt durch Markierung und Annotation eine erstaunliche Kongruenz von Inhalt und Satzbau. [...] Formel: Subjekt = Angreifer → 9 Aktionsverben → → Objekte (Franzosen)	Inhalt – Syntax

Seite/ Aufgabe(n)	Zugeordnetes Stichwort in Synopsis	Aufgabentext	Literarische(r) Text(e)	Angaben im Lehrband	Aufgabenfo- kus
32/6b)	Absicht und Stil; Merkmale deskriptiver Sprache	Wie wird am Stil die Absicht des Erzählers deutlich?	Kunert: DAS BILD DER SCHLACHT AM ISONZO	Der Erzähler stellt die Sichtweise des Mah- lers, den er im prägnanten Einleitungssatz als Augenzeugen vorstellt, als eindeutig plausi- bler dar: Indikativisch sind die Kriegsgräuel in drei dicht gefügten Sätzen mit drastischen und z. T. vulgären Worten geschildert: Die se- mantische Kohärenz dieses Teils wird durch die enge Verflechtung negativ besetzter Worte erreicht. Dies gilt für die Substantive ebenso [...] wir [sic] für die Verben [...] und die attri- butiven und adverbialen Wendungen [...]. Die sarkastische Verfremdung des Schreckensbil- des durch das nachgestellte „geschmückt mit Knochensplittern“ [...] verstärkt die negative Wirkung der Passage. Die Glaubwürdigkeit des Generals wird durch den Erzähler mehr- fach in Frage gestellt. Sein Erschrecken [...] wird nicht durch die Betrachtung des grau- samen Bildes, der Schlacht ausgelöst, son- dern resultiert aus der Enttäuschung, dass auf den ersten Blick nichts Heroisches auf dem Bild zu erkennen ist. Während die Auffas- sung des Malers in einem zusammenhängen- den Text komprimiert und wirkungsvoll dar- gestellt wird [...], unterbrechen Beschreibun- gen und Kommentare des Erzählers das ‚Bild‘, wie es der General sieht. Durch die indirekte Rede im Konjunktiv [...], durch die Unsicher- heit [...] und durch die mühsame Suche nach Heroischem [...] wird die Auffassung des Ge- nerals ganz und gar unglaubwürdig.	Intention – Stil

Seite/ Aufgabe(n)	Zugeordnetes Stichwort in Synopsis	Aufgabentext	Literarische(r) Text(e)	Angaben im Lehrband	Aufgabenfo- kus
44/13	Stilistische Sprachbetrach- tung 1: Gestaltung und Stilmittel	Der gesellschaftliche Wandel bestimmt nicht nur die Inhalte moderner Literatur, sondern hat auch „Auswirkungen auf das [...]Wie‘ des Erzählens“ (Gansel). Notieren Sie Gestaltungsmittel, die Ihnen an Ihrem Roman auffallen.	(Gansel: „Jugend- und Adoleszenzroman“); Jenny: DAS BLÜTENSTAUBZIMMER; Leber: CRAZY; Kracht: FASERLAND; Brüssig: WASSERFARBEN	Gestaltungs- und Stilmittel in den vier moder- nen Adoleszenzromanen sind z. B.: – Die subjektive Ich-Erzählperspektive [...] – Alltagssprachliche Partikel und Redewen- dungen = Eindruck einer unmittelbaren, mündlichen Erzählsituation – Anspielungen auf literarische Werke, (Pop-)Musik, Filme = Spiegelung eines jugendlichen Lebensgefühls – Schonungslose Darstellung von Sexuali- tät = Versuch, „Coolness“ und Missachtung von Tabus zu suggerieren, tatsächlich wird dadurch jedoch eher die emotionale Kälte zwischen den Romanfiguren aufgedeckt	Stil

Seite/ Aufgabe(n)	Zugeordnetes Stichwort in Synopsis	Aufgabentext	Literarische(r) Text(e)	Angaben im Lehrband	Aufgabenfo- kus
67/3b)	<p>Stilistische Sprachbetrach- tung 2: Stilmittel der Satire:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Verspottung – Karikierende Verzerrung – Übertreibung [...] – Heitere Relativierung – Extreme Kontrastierung – Bissige Parodie – Verfremdung – Kuriose Neologismen – Narrenperspektive – Ätzende Schärfe <p>Mischung der Sprachebenen</p>	<p>Stellen Sie sich die Situation eines politischen Kabarettis vor und arbeiten Sie und Gruppen: [...] Beschreiben Sie an den Beispielen Stileigenarten, die für die Kommunikation im Kabarett charakteristisch sind.</p>	<p>Tucholsky: DAS DRITTE REICH; ders.: JOEBBELS; ders.: AN DAS PUBLIKUM</p>	<p>Stileigenarten: 1. „Das Dritte Reich“:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Ungleichliche Abschnitte – Refrain – Gliederung – Zeilenbrüche – Parallelismen [...] – Aussagen, Fragen, Ausrufe – Aufzählungen <p>2. „Joebbels“:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Sprachironie [...] – durch die Schreibweise Ironisierung von Mystik (Assoziation zu „Mist“) – Dialekt mit gezielten Verbalinjurien [...] – Vulgärsprache [...] – Refrains [...] zur Verstärkung [...] <p>3. „An das Publikum“:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Paradoxe Fügung [...] als Frage – Refrain als Wiederholung der Leitfrage – „Dummheit“ in Erststellung [...] – Gezielte Verbalinjurien [...] 	Stil
67/3d)	s.o.	<p>Stellen Sie sich die Situation eines politischen Kabarettis vor und arbeiten Sie und Gruppen: [...] Entwerfen Sie im Stil Tucholskys oder in Prosa ein Gegenbeispiel zu Text 6 [AN DAS PUBLIKUM, T.L.].</p>	s.o.	k.A.	Stil

Seite/ Aufgabe(n)	Zugeordnetes Stichwort in Synopsis	Aufgabentext	Literarische(r) Text(e)	Angaben im Lehrband	Aufgabenfo- kus
100/1b)	Stilistische Sprachbetrach- tung 3: – Übersetzung – Übertragung – Nachdichtung – Rhetorische Figuren – Senantik in ihrem historischen Bezug	Beschreiben Sie tabellarisch Inhalt, Adressaten sowie deren Rollen und die Gestaltungsmittel (Aufbau, Bilder, Wortwahl) der Sprüche.	Walter von der Vogelweide: DÔ FIDERICH ûz ÖSTERRÎCH ALSÔ GEWAP; ders.: PHILIPPE, KÛNEC HÊRE; ders.: ICH HÂN MÎN LÊHEN; ders.: DREI SPRÛCHE IM SOG. „REICHES-TON“	k.A.	Inhalt; Stil; Form
120/5a)	Stilistische Sprachbetrach- tung 4: Eigenarten des Manierismus Rhetorische Figuren des Barock: – Allegorese – Wiederung – Drastische Bildlichkeit – Parallelismus – Addition	Ermitteln Sie durch sinnerschließendes Lesen [...] formale Eigenarten der Texte (z. B. Klang, Wortwahl, Bilder, Rhythmus, Reim etc.).	Fleming: WIE ER WOLLE GEKÛSSET SYN; Hofmann von Hofmannswaldau: AUF DEN MUND; Dedekind: ALLEGORISCH SONETT; Opitz: CARPE DIEM; Hofmann von Hofmannswaldau: SONNET VERGÄNGLICHKEIT DER SCHÖNHEIT; Gryphius: MENSCHLICHES ELEND; ders.: VANITAS! VANITATIM VANITAS!; ders.: DIE HÖLLE	Die Methode des sinnerschließenden Lesens wird vorgeschlagen. Weil nicht anzunehmen ist, dass die Mehrzahl der Schüler ein aus- drucksstarkes „Lesen vom Blatt“ beherrscht, ist an ein schrittweises Erlesen gedacht, wozu zunächst einige Vorbehalte abzubauen sind: Es geht um „Probehandeln“, wodurch über Versuch – Kritik – Optimierung schließlich eine angemessene Rezitation zu erreichen ist. Dass dabei Kritik und Verbesserungsvor- schläge Formen des <i>Fachgesprächs</i> sind, ist die „List“ dieser Methode. [...] Stil- formale Eigenarten barocker Texte [...] Stil- mittel: – Häufig Paarreime und unarmende Reime – Viele Fragen und Interaktionen – Kumulation von ähnlichen Aussagen – Parallelismus membrorum – Drastische Bilder – Emphatischer Gestus – Antithetik – Klimaxstruktur – Lehrhaftigkeit	Form

Seite/ Aufgabe(n)	Zugeordnetes Stichwort in Synopsis	Aufgabentext	Literarische(r) Text(e)	Angaben im Lehrband	Aufgabenfo- kus
122/6c)	Merkmale barocker Prosa	Abraham a Sancta Clara war ein berühmter, beispielgebender und äußerst wirkungsvoller Prediger seiner Zeit. Formulieren Sie „Ratschläge für einen Prediger“ des 17. Jahrhunderts, wie er durch Inhalt, Aufbau und Stil eine vergleichbare Volkstümlichkeit herstellen kann.	A. a Sancta Clara: MERCKS WIENN	k.A.	Inhalt; Form; Stil
137/4b)	Stilmerkmale barocker Lyrik	Überprüfen Sie den ersten Teil einer professionellen Interpretation: [...] Beurteilen Sie die Stelle, an der die Wechselbeziehung von Inhalt und Form besonders überzeugend gelungen ist.	Gryphius: ALLES IST EITEL	k.A.	Inhalt – Form
164/1b)	Rhetorische Figuren – Zitate antiker Texte – Emphase – Parallelismus – Kumulation – Formelhafteigkeit	Untersuchen Sie in arbeitsteiliger Partnerarbeit die formale Gestaltung der Gedichte mit Hilfe der Informationen über rhetorische Figuren [...].	Von Hagedorn: ANAKREON; ders.: DIE KÜSSE; Lessing: DIE VERSCHLIMMERTEN ZEITEN; Goethe: ANNETTE AN IHREN GELIEBTEN; ders.: DAS SCHREIBEN NACH DEM ITALIENISCHEN; Gellert: DER BARONISIRTE BÜRGER	[Überblick über rhetorische Figuren]	Stil

Seite/ Aufgabe(n)	Zugeordnetes Stichwort in Synopsis	Aufgabentext	Literarische(r) Text(e)	Angaben im Lehrband	Aufgabenfo- kus
179/2b)	Stilmerkmale des Sturm und Drang: – Prometheus-Symbolik – Gefühlsüberschwang – Geniekult – Kraftideal	Werther sieht und erlebt die Natur neu im Vergleich zu den früheren Aufklärern. a) Beschreiben Sie, was diese neue Sichtweise kennzeichnet; b) Überprüfen Sie dazu Werthers Motivwahl und Sprache (Wortwahl, Satzbau und Bildhaftigkeit).	Goethe: DIE LEIDEN DES JUNGEN WERTHERS	[...] Wechsel zwischen kurzen Sätzen und langen Hypotaxen → Wechsel zwischen Feststellungen und der Reflexion der Betroffenen [...] – Vergleiche – Aktive Verben → tätige Natur – Diminutive → Sympathie – [...] – Lange Hypotaxe [...] → Reflexion /Wiederaufnahme des Gedankens → Intensive Wirkung – Vergleiche, Ausrufe – [...] – Ausrufe, Fragen – Interjektionen – Sätze wirken stakkatohaft → innere Unruhe	Inhalt – Lexik – Syntax – Stil
211/4a–c)	Stilistische Sprachbe- trachtung 6: moderner Sprachgebrauch	a) Wo sehen Sie Überein- stimmungen zwischen dem heutigen Sprachge- brauch und Melchior's Verwendung des Adjektivs „klassisch“ [...] ? b) An welchen Stellen wird das Wort von Melchior „dumm“ „angewandt“? c) Schreiben Sie eine Dialogszene, in der der Gebrauch eines heutigen Modeworts karikiert wird.	Nestroy: EINEN JUX WILL ER SICH MACHEN	[zu a) und b): Tabelle, in der Überein- stimmungen mit dem heutigen Sprachge- brauch und sinnlose Verwendungen des Wor- tes „klassisch“ unterschieden werden; Angabe von alternativen Wörtern; zu c): Vorschlag ei- nes Dialogs zum Modewort „Stress“]	Lexik; Semantik

Seite/ Aufgabe(n)	Zugeordnetes Stichwort in Synopsis	Aufgabentext	Literarische(r) Text(e)	Angaben im Lehrband	Aufgabenfo- kus
267/2a)	Sprache der Andeutung; Stilelemente der Spannung	Beschreiben Sie, wodurch in diesem Novellenanfang Spannung entsteht.	v. Kleist: DIE MARQUISE VON O ...	[...] Für den Leser stellen sich viele Fragen nach den möglichen Motiven der Marquise. Spannung entsteht nicht nur durch die Unge- wöhnlichkeit des „Falles“, sondern auch durch Textelemente, die nicht zusammenzupassen scheine: Witwe, vortrefflicher Ruf, Mutter, Schwangerschaft	Wirkung
277/1b)	Stilistische Sprachbetrach- tung 9: Stilmittel politischer Lyrik	Bewerten Sie die Texte 1–5. [...] Begründen Sie, warum Sie Ihre Wertung mehr auf den Inhalt oder die Form stützen.	Kömer: AUFRUF; Herwegh: AUFRUF 1841; Heine: DIE SCHLESISCHEN WEBER; Heine: AN EINEN POLITISCHEN DICHTER; Mäurer: WIDER POLITISCHE GEDICHTE	k.A.	Form; Inhalt
287/8a)	Sprachverwendung und Menschenbild	Bezogen auf die Kenntnis des ganzes Dramas „Woyzeck“: [...] Beschreiben Sie den Zusammenhang zwischen der Form des Dramas (Aufbau, Sprache) und dem dargestellten Menschenbild.	Büchner: WOYZECK	Der wesentliche Unterschied zum klassischen Drama besteht im Menschenbild: Die Klas- sik setzt die Möglichkeit menschlicher Au- tonomie, Selbstbestimmung voraus, die Frei- heit von der Bestimmung durch Leidenschaft- ten, Triebnatur. Bei Büchner wird dagegen die Determiniertheit sichtbar, dementsprechend gibt es kein Individuum, das frei entschei- den kann. [...] Damit ändert sich der Aufbau des Dramas, anstelle der geschlossenen Form kommt es zur offenen Form, zum Stationen- drama; ebenso ändert sich die Sprache – je nach Herkunft der Protagonisten.	Form – Inhalt – Sprache

Seite/ Aufgabe(n)	Zugeordnetes Stichwort in Synopsis	Aufgabentext	Literarische(r) Text(e)	Angaben im Lehrband	Aufgabenfo- kus
288/1	Stileigenarten „weiblicher“ und „männlicher“ Lyrik; Stilmerkmale der Lyrik des Realismus	Vergleichen Sie die Art, wie in Mörikes (Text 2) und in Annettes von Droste-Hülshoffs Gedicht „Im Grase“ der innere Zustand das [sic] lyrischen Ichs beschrieben wird. In welchem Verhältnis stehen spontanes Assoziieren und Reflexion zueinander? Gehen Sie von der syntaktischen Form aus.	v. Droste-Hülshoff: IM GRASE; Mörike: AN EINEM WINTERMORGEN, VOR SONNENAUFGANG	[Tabelle zur ersten Strophe von „Im Gra- se“, darin „Inhalt/Motive/Themen“, „Gestal- tungsmittel“ und „Bedeutung/Sinn“ stich- wortartig in je einer Spalte] [...] Fazit: Erinnerung von Glücksmomenten, die vergangen sind, aber vergegenwärtigt wer- den können; Vorrang des Assoziierens auch durch die Syntax spürbar. Mörike: Glücksbil- der und Fantasiebilder, die im lyrischen Ich entstehen, bevor mit dem Tag die Realität ein- bricht – doch der Tag ist positiv [...] kon- notiert, er wird nicht als Zerstörung schö- ner Träume empfunden. Es gibt einen Wech- sel zwischen den Fantasievorstellungen und der Reflexion, die durch Verben zur Geltung kommt: ‚scheinen‘, ‚glauben‘ und durch Fra- gen.	Inhalt – Syntax
310/2a)	Spracheigenarten [...] in der Gedankenlyrik	Verfahren Sie arbeitsteilig und ermitteln Sie aus den Texten 1–3 Spracheigenarten und das Selbstverständnis der Jahrhundertwende.	Klemm: MEINE ZEIT; Ziegler: „Die geistigen und sozialen Strömungen des neunzehnten Jahrhunderts“ (Sachtext); Ball: DER KÜNSTLER ALS PROPHET EINER NEUEN ZEIT	k.A.	Inhalt – Stil

Seite/ Aufgabe(n)	Zugeordnetes Stichwort in Synopsis	Aufgabentext	Literarische(r) Text(e)	Angaben im Lehrband	Aufgabenfo- kus
318/1a–b)	Stilistische Sprachbetrach- tung 10: Sekundenstil	<p>a) Beschreiben Sie die Situa- tion und Darstellungsweise in Text 1.</p> <p>b) Erörtern Sie, ob die Ab- sichten des „Sekundenstils“ erfüllt sind.</p>	Holz/Schlaf: Papa Hamlet	<p>1a) Zur Situation: Es genügt wohl, wenn im Unterrichtsgespräch einige Substantive ge- sucht werden, die geeignet sind, die ge- schilderte Situation objektiv zu charakterisie- ren [...]. Zitate der am häufigsten vorkom- menden Sätze [...] können zeigen, dass in der subjektiven Wahrnehmung vor allem das Bewusstsein der Not [...] und die Rat- und Sprachlosigkeit [...] vorhanden sind.</p> <p>1b) Der Text ist kombiniert aus der Wieder- gabe von Dialog und aus kurzen epischen Tei- len.</p> <p>Dialog: Umgangssprache, dargestellt mit Hilfe von Wiederholungen, Satzabbrüchen, In- terjektionen, Gestammel, Ausrufen, bloßen Stimmgeräuschen und Pausen. Diese Sprach- mittel produzieren aber zugleich auch Perso- nenrede im Sinne eines Psychogramms, ver- stärkt durch die Verwendung von Floskeln [...] und Sprechbesonderheiten [...] und die Setzung der Satzzeichen [...]. Auch Pausen im Geschehen werden (durch Gedankenstri- che und Pünktchen) dargestellt, sogar in ihrer Dauer angedeutet [...].</p>	Inhalt – Stil

Seite/ Aufgabe(n)	Zugeordnetes Stichwort in Synopsis	Aufgabentext	Literarische(r) Text(e)	Angaben im Lehrband	Aufgabenfo- kus
				<p>Epische Teile: kurze Beschreibungen, eigentlich bloße Wiedergabe von Augenblickswahrnehmungen im Präteritum mit auffällig häufiger Verwendung des Plusquamperfekts. Höhere Sprachebene als in den Dialogen.</p> <p>Zur Diskussion des Textes als eines Beispiels für den „Sekundenstil“: Große [...] Nähe zum Geschehen, das sich dem Leser aus der Sicht eines unmittelbaren Betrachters und Zuhörers darbietet. Dadurch ergibt sich auch eine Art doppelter Perspektive: die „objektive“ Sicht der episch berichteten Geschehenspartikel und der „subjektive“ Charakter des Gesprochenen. Beide Perspektiven ergänzen sich aber insofern, als sie sich gegenseitig erklären. [...] Übereinstimmung von Erzählzeit und erzählter Zeit, wobei der Leser durch die Häufung des Plusquamperfekts das Geschehen nicht im Moment des Geschehens selbst wahrnimmt, sondern erst in dem Moment, in dem es gerade geschehen ist. [...] Sehr deutlich [...] wird [...], dass es Holz/Schlaf nicht um die Abbildung einer beliebigen Wirklichkeit geht, sondern um die Darstellung der Befindlichkeit von Menschen, die [...] ihre Umgebung erleben. Dieser Absicht dient auch das Stilmittel der unpersönlichen Verwendung normalerweise persönlich gebrauchter Verben [...].</p>	<p>Inhalt – Stil</p>

Seite/ Aufgabe(n)	Zugeordnetes Stichwort in Synopsis	Aufgabentext	Literarische(r) Text(e)	Angaben im Lehrband	Aufgabenfo- kus
325/2	Stilmerkmale dramatischer und lyrischer Texte	Interpretieren Sie arbeits- teilig in Gruppenarbeit die Texte 1–5 unter dem inhaltlichen Gesichtspunkt des Lebensgefühls und dem formalen Gesichtspunkt der Wortwahl und des Satzbaus. Vergleichen Sie Ihre Ergebnisse und halten Sie ein Gesamtergebnis fest.	Von Hofmannsthal: DER ABENTEURER UND DIE SÄNGERIN ODER DIE GESCHICHTE DES LEBENS; ders.: TERZINEN III; George: WIR SCHREITEN AUF UND AB ...; ders.: DER HÜGEL WO WIR WANDELN ...; Rilke: BLAUE HORTENSIE	[...] Wortwahl und Satzbau: Bei allen Texten ist die Suche nach dem ungewöhnlichen, er- lesenen Wort unverkennbar, selbst Worte der Umgangssprache erscheinen [...] bewusst ab- gehoben, in eine Sphäre der Kostbarkeit ge- rückt. Dabei sind die Worte sehr stark mit Assoziationen und Bedeutungen beladen: Sie sind gerade in ihrer Schönheit nicht sie selbst, sondern deuten auf ein anderes [...]. Kompl- zierter, in sich verschachtelter, d. h. mehrere Ebenen herstellender Satzbau. Die Schüler er- kennen die Ähnlichkeit der Texte in Gehalt und Struktur. [...] Festgehalten werden sollte vor allem das Ambivalente, das Morbid-Fest- liche, das Traumwandlerische im Gehalt und die erlesene Form als kostbares Gefäß für die- sen Inhalt. [...]	Inhalt – Lexik – Syntax
327/5a–b)	Merkmale des Sekundenstils; Stileigenarten des inneren Monologs	a) Vergleichen Sie die Themen und den Erzählstil der Texte 9–11. b) Untersuchen Sie, ob und ggfs. wo Ähnlichkeiten mit dem „Sekundenstil“ [...] deutlich werden.	Mann: ENTTÄUSCHUNG; Rilke: DIE AUFZEICHNUNGEN DES MALTE LAURIDS BRIGGE; Schnitzer: LEITNANT GUSTL	k.A.	Inhalt – Stil

Seite/ Aufgabe(n)	Zugeordnetes Stichwort in Synopsis	Aufgabentext	Literarische(r) Text(e)	Angaben im Lehrband	Aufgabenfo- kus
365/2b)	„Jargon“ der Kriegsliteratur; Verhältnis von Stil und Wirkung	Lesen Sie die Texte 1–4 und arbeiten Sie dann in Gruppen. [...] Beschreiben Sie den Zusammenhang zwischen Stil, vermutlicher Absicht sowie der Wirkung auf Sie.	Remarque: IM WESTEN NICHTS NEUES; Kraus: DIE LETZTEN TAGE DER MENSCH- HEIT; Jünger: DER KAMPF ALS INNERES ERLEBNIS; Kisch: WALLEFARTSORT FÜR KRIEGSHETZER	[...] Sprachliche Mittel: Remarque: Ich-Erzäh- lung, die sich hauptsächlich eines mehrere Be- deutungen umfassenden „Wir“ bedient. Rea- listischer Sprachgebrauch [...], dazwischen aber auch Stilebenen der Reflexion und der Empfindung. Reihentechnik als Aufzählung von Wörtern oder Parallelismus von Sätzen und Satzteilen. [...] Kraus: Rekonstruktion von Wirklichkeit mit den Mitteln des Theaters [...]. Realistische Darstellung, aber als Konzentrat, nicht als [...] Abbild der Wirklichkeit. [...] Jünger: Gehobener Sprachstil einer zugleich reflexiven und emphatischen Sprechweise. Er- lesene Wortwahl, kunstvoll konstruierte Sätze. [...] Kisch: Dauernde Durchdringung von Bericht und Kommentar, [...]. Der Sprachstil ist von diesen beiden Textebenen bestimmt. Bericht knapp und sachlich, Kommentar mit vielfälti- gen Stilmitteln, vor allem der ironischen Bre- chung.	Intention – Stil – Wirkung

Seite/ Aufgabe(n)	Zugeordnetes Stichwort in Synopsis	Aufgabentext	Literarische(r) Text(e)	Angaben im Lehrband	Aufgabenfo- kus
370/2	Anspielungen und Verweise in zeitkritischer Literatur	Interpretieren Sie das Kästner-Gedicht, indem Sie vor allem auf die Beziehung zwischen „Tonfall“, Inhalt und Stil achten.	Kästner: MARSCHLIEDCHEN	<p>Die Beschreibung des „Tonfalls“ sollte vor al- lem auf die Mischung aus leichter Eingängig- keit, Aggressivität und intellektuell wirkender Doppelbödigkeit abheben. Verwendete Stil- mittel:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Leichte Eingängigkeit wird erreicht durch: volksliedhaften Vers- und Strophenbau [...]; Verwendung von Alltagssprache; sen- tenzenhaft zugespitzte Formulierungen un- ter Verwendung gebräuchlicher Sprachflos- keln [...] – Aggressivität wird erreicht durch: Unver- blümtheit, ja beleidigende Deutlichkeit in der Wortwahl und Metaphorik [...]; direkte Anrede der Angeprangerten [...]; Pauscha- lisierungen [...]; neue Sinnggebung für alt- bekannte Formulierungen [...]; Floskeln der Geringschätzung [...]; Lächerlichma- chen [...] – Doppelbödigkeit wird erreicht durch: zugleich plakative und vieldeutig- hintersinnige Formulierungen [...]; Zitat- technik [...]; dialektische Zuspitzungen [...] und Gegensatzkonstruktionen [...]. 	Inhalt – Stil

Seite/ Aufgabe(n)	Zugeordnetes Stichwort in Synopsis	Aufgabentext	Literarische(r) Text(e)	Angaben im Lehrband	Aufgabenfo- kus
387/4b)	Stileigenarten der sog. „Kahlschlagliteratur“	Erläutern Sie, was Borcherts Satz „Für Semikolons [...] haben wir keine Zeit“ für seine Thematik und seinen Stil bedeuten.	Borchert: DIE LANGE LANGE STRASSE LANG	<p>Borchert rückt das für ihn furchtbare Erlebnis de skrieges in den Mittelpunkt, relativiert gleichzeitig alles andere und schiebt es als unwichtig an den Rand. Sein „Manifest“ lässt keinen Raum für Belangloses, Beläufiges oder Besonderes. Der Text selber liefert dafür deutliche Hinweise:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Klare, eindeutige Aussagen; – Direkte, verschiedene Antworten – Keine umständlichen Formulierungen; – Keine Vorbehalte und Einschränkungen; – [...] Verzicht auf Differenzierung und Nuancierung <p>[...]</p> <p>Seine abgrundtiefe Unruhe und seine heillose Gehetztheit schlagen sich unmittelbar nieder im einerseits fast atemlosen Erzählen, andererseits in den abgehackt und stockend herausgepressten Monologetzen. Kennzeichnend sind die reihende, ungegliederte, assoziative Gedankenfolge, abrupte Übergänge und Brüche, eine knappe, sich überstürzende Erzählweise, unruhiges und ungleichmäßiges Sprechen, stakkatoartige Passagen, von der inneren Spannung zeugende Wiederholungen</p>	Inhalt – Stil

Seite/ Aufgabe(n)	Zugeordnetes Stichwort in Synopsis	Aufgabentext	Literarische(r) Text(e)	Angaben im Lehrband	Aufgabenfo- kus
454/8a)	Stilistische Sprachbetrach- tung 13: Figurensprache	<p>Renate Meurer und ihr Sohn erzählen Dr. Holitzschek die Geschichte des Ernst Meurer. Dabei erfährt der Leser einiges über Renate Meurers Beziehung zu ihrem Mann.</p> <p>a) Interpretieren Sie den Romanauszug mit Blick auf das Verhältnis der beiden Ehepartner. Berücksichtigen Sie dabei die Ausdrucksweise Renate Meurers (Figurensprache).</p>	Schulze: SIMPLE STORIES – VORBEI IST VORBEI	k..A.	Sprache

Literatur

Primärliteratur

- Aue, Hartmann von (2000): Gregorius, der gute Sünder. Mittelhochdeutsch/Neuhochdeutsch. Mittelhochdeutscher Text nach der Ausgabe von Friedrich Neumann. Übertragung von Burkhard Kippenberg. Stuttgart.
- Brecht, Bertolt (1967a): Mutter Courage und ihre Kinder. Eine Chronik aus dem Dreißigjährigen Krieg. In: Gesammelte Werke, Bd. 4. Hrsg. v. E. Hauptmann. Frankfurt am Main, S. 1347–1438.
- Brecht, Bertolt (1967b): Wenn die Haifische Menschen wären. In: Gesammelte Werke, Bd. 12. Hrsg. v. E. Hauptmann. Frankfurt am Main, S. 394–396.
- Britting, Georg (1987): Brudermord im Altwasser. In: Prosa 1930–1940. Erzählungen und kleine Prosa. Hrsg. v. W. Haefs. München, S. 20–22.
- Celan, Paul (2005a): Engführung. In: Die Gedichte. Kommentierte Gesamtausgabe in einem Band. Hrsg. v. B. Wiedemann. Frankfurt am Main, S. 113–118.
- Celan, Paul (2005b): Fadensonnen. In: Die Gedichte. Kommentierte Gesamtausgabe in einem Band. Hrsg. v. B. Wiedemann. Frankfurt am Main, S. 179.
- Droste-Hülshoff, Annette von (1985): Haidebilder. In: Historisch-kritische Ausgabe. Werke, Briefwechsel, Bd. I,1: Gedichte zu Lebzeiten. Text. Hrsg. v. W. Woesler. Tübingen, S. 32–70.
- Eich, Günter (1991): Inventur. In: Gesammelte Werke in vier Bänden, Bd. 1. Die Gedichte. Die Maulwürfe. Hrsg. v. A. Vieregg. Frankfurt am Main, S. 35–36.
- Eichendorff, Joseph von (1993): Wünschelruthe. In: Sämtliche Werke des Freiherrn Joseph von Eichendorff. Historisch-kritische Ausgabe, Bd. I/1. Hrsg. v. H. Fröhlich, U. Regener et al. Stuttgart, S. 121.
- Gardi, Tomer (2016): Broken German. Roman. Graz, Wien.
- Goethe, Johann Wolfgang von (1956): Wanderers Nachtlied. In: Goethes Werke. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden, Bd. 1. Hrsg. v. E. Trunz. Hamburg, München, S. 142.
- Goethe, Johann Wolfgang von (2005): Faust. Der Tragödie zweiter Teil. In fünf Akten. In: Faust. Texte. Hrsg. v. A. Schöne. Frankfurt am Main, S. 203–464.
- Kafka, Franz (2004): Auf der Galerie. In: Ein Landarzt. Und andere Drucke zu Lebzeiten. Hrsg. v. H.-G. Koch. Frankfurt am Main, S. 262–263.
- Mann, Thomas (1990): Der Erwählte. Bekenntnisse des Hochstaplers Felix Krull. In: Gesammelte Werke in dreizehn Bänden, Bd. 7. Frankfurt am Main.
- Mayröcker, Friederike (2004): Der Aufruf. In: Gesammelte Gedichte. 1939–2003. Hrsg. v. M. Beyer. Frankfurt am Main, S. 93.
- Meyer, Conrad Ferdinand (1991): Der römische Brunnen. In: Sämtliche Werke. In zwei Bänden, Bd. 2. München, S. 88.
- Mörke, Eduard (2003): Auf eine Lampe. In: Werke und Briefe. Bd. 1,1. Gedichte. Ausgabe von 1867. Hrsg. v. H.-H. Krummacher, H. Arbogast et al. Stuttgart, S. 153.
- Nadolny, Sten (1987): Die Entdeckung der Langsamkeit. Roman. München.

- Nietzsche, Friedrich (1920): Vereinsamt. In: Gesammelte Werke. Musarionausgabe, Bd. 20. Dichtungen 1859–1888. München, S. 150.
- Preußler, Otfried (1989): Krabat und der Schwarze Meister. Berlin.
- Yeats, William B. (1990): Among School Children. In: The Collected Works of W. B. Yeats, Bd. I. The Poems. Revised. Hrsg. v. R. J. Finneran. New York, S. 215–217.
- Zaimoglu, Feridun (2013): Kanak Sprak. 24 Misstöne vom Rande der Gesellschaft. Berlin.

Schulbücher

- Mettenleiter, Peter; Knöbl, Stephan (2008a): Blickfeld Deutsch. Oberstufe. Paderborn.
- Mettenleiter, Peter; Knöbl, Stephan (2008b): Blickfeld Deutsch. Oberstufe. Lehrerband. Paderborn.

Sekundärliteratur

- Abraham, Ulf (2000): Das a/Andere W/wahrnehmen. Über den Beitrag von Literaturgebrauch und literarischem Lernen zur ästhetischen Bildung (nicht nur) im Deutschunterricht. In: Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes (1) 2000, S. 10–22.
- Abraham, Ulf (2001): Den Blickwechsel üben. Grammatikunterricht und Literaturunterricht. In: Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes (1) 2001, S. 30–42.
- Abraham, Ulf (2009): Stil als ganzheitliche Kategorie: Gestalthaftigkeit. In: Rhetorik und Stilistik. Ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung. Hrsg. v. U. Fix, A. Gardt et al. Berlin, New York, S. 1348–1367.
- Abraham, Ulf (2013): Lesedidaktik und ästhetische Erfahrung: Lesen und Verstehen literarischer Texte. In: Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2: Literatur- und Mediendidaktik. Hrsg. v. V. Frederking, H.-W. Huneke et al. Baltmannsweiler, S. 139–160.
- Abraham, Ulf; Kepser, Matthis (2009): Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin.
- Adorno, Theodor W. (1973): Ästhetische Theorie. Herausgegeben von Gretel Adorno und Rolf Tiedemann. Frankfurt am Main.
- Anderegg, Johannes (2008): Literaturwissenschaftliche Stilauffassungen. In: Rhetorik und Stilistik. Ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung. Hrsg. v. U. Fix, A. Gardt et al. Berlin, S. 1076–1092.
- Andresen, Helga (1985): Schriftspracherwerb und die Entstehung von Sprachbewußtheit. Opladen. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-14320-8>.
- Andresen, Helga (2002): Interaktion, Sprache und Spiel. Zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter. Tübingen. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80948-3_19.

- Anz, Thomas (2010): Abweichung. In: Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft. Neubearbeitung des Reallexikons der deutschen Literaturgeschichte, Bd. I. Hrsg. v. G. Braungart, H. Fricke et al. Hawthorne, S. 7–9.
- Artelt, Cordula; Schlagmüller, Matthias (2004): Der Umgang mit literarischen Texten als Teilkompetenz im Lesen? Dimensionanalysen und Ländervergleiche. In: Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Hrsg. v. U. Schiefele, C. Artelt et al. Wiesbaden, S. 169–196. https://doi.org/10.1007/978-3-322-81031-1_8.
- Assmann, Aleida (1988): Die Sprache der Dinge. Der lange Blick und die wilde Semiose. In: Materialität der Kommunikation. Hrsg. v. H. U. Gumbrecht und K. L. Pfeiffer. Frankfurt am Main, S. 237–251.
- Auer, Peter (2013): Über den Topos der verlorenen Einheit der Germanistik. In: LiLi. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (172) 2013, S. 16–28. <https://doi.org/10.1007/BF03379471>.
- Bachorski, Hans-Jürgen; Traulsen, Christine (1995): Interdisziplinarität und fächerübergreifender Unterricht. In: Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes (4) 1995, S. 1–4.
- Ballis, Anja; Gaebert, Désirée-Kathrin (2013): Lernmedien und Aufgabenformate im Literaturunterricht der Sekundarstufe I. Ausgewählte Ergebnisse eines Forschungsprojekts. In: Das Lesebuch als Bildungsmedium. Vorträge des Giessemer Symposiums zur Lesebuchforschung. Hrsg. v. C. Dawidowski und S. Ehlers. Frankfurt am Main, S. 201–208.
- Barthes, Roland (1987): S/Z. Frankfurt am Main.
- Barthes, Roland (2016): Mythen des Alltags. Berlin.
- Baßler, Moritz (2010): Hermetik. In: Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft. Neubearbeitung des Reallexikons der deutschen Literaturgeschichte, Bd. II. Hrsg. v. G. Braungart, H. Fricke et al. Hawthorne, S. 33–35.
- Baum, Michael (2013): Literarisches Verstehen und Nichtverstehen. In: Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2: Literatur- und Mediendidaktik. Hrsg. v. V. Frederking, H.-W. Huneke et al. Baltmannsweiler, S. 102–125.
- Baumert, Jürgen; Klieme, Eckhard et al. (2001): PISA 2000. Opladen. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-83412-6>.
- Beck, Bärbel; Klieme, Eckhard (2007): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung; DESI-Studie (Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International). Beltz Pädagogik. Weinheim, Basel.
- Becker, Karl Ferdinand (1833): Ueber die Methode des Unterrichtes in der deutschen Sprache. Als Einleitung zu dem Leitfaden für den ersten Unterricht in der deutschen Sprachlehre.
- Becker-Mrotzek, Michael; Schramm, Karen et al. (2013): Sprache im Fach: Einleitung. In: Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Hrsg. v. M. Becker-Mrotzek, K. Schramm et al. Münster, München [u. a.], S. 7–13.
- Belgrad, Jürgen; Fingerhut, Karlheinz (1998): Textnahes Lesen. Annäherungen an Literatur im Unterricht. In: Textnahes Lesen. Annäherungen an Literatur im Unterricht. Hrsg. v. J. Belgrad und K. Fingerhut. Baltmannsweiler, S. 5–13.

- Bernstein, Basil (2012): Vertikaler und horizontaler Diskurs. Ein Essay. In: Zur Soziologie des Unterrichts. Arbeiten mit Basil Bernsteins Theorie des pädagogischen Diskurses. Hrsg. v. U. Gellert und M. Sertl. Weinheim, S. 63–87.
- Boettcher, Wolfgang; Sitta, Horst (1978): Der andere Grammatikunterricht. München.
- Bourdieu, Pierre (1993): Soziologische Fragen. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, Pierre (2014): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main.
- Braun, Christian (2011): Grammatik (nicht) verstehen – Knackpunkte des Scheiterns. In: Grammatik – Lehren, Lernen, Verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen. Hrsg. v. K.-M. Köpcke und A. Ziegler. Berlin, Boston, S. 37–49. <https://doi.org/10.1515/9783110263183.37>.
- Braungart, Georg; Fricke, Harald et al. (2010): Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft. Neubearbeitung des Reallexikons der deutschen Literaturgeschichte. Hawthorne.
- Bredel, Ursula (2008): Die Interpunktion des Deutschen. Ein kompositionelles System zur Online-Steuerung des Lesens. Tübingen.
- Bredel, Ursula (2013): Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. Paderborn, München [u. a.].
- Bredel, Ursula; Pieper, Irene (2015): Integrative Deutschdidaktik. Paderborn.
- Bremerich-Vos, Albert (2003): Nicht nur Lese- und nicht nur Sprachbuch. Anmerkungen zu einem integrativen Lehrwerk für die Sekundarstufe I. In: Das Lesebuch. Zur Theorie und Praxis des Lesebuchs im Deutschunterricht. Hrsg. v. S. Ehlers. Baltmannsweiler, S. 163–180.
- Bremerich-Vos, Albert (2012): Schülerinnen und Schüler analysieren und interpretieren literarische Texte – Anmerkungen zu zwei „Operatoren“, insbesondere zur Zumutung, Formmerkmale zu semantisieren. In: Textkompetenzen in der Sekundarstufe II. Hrsg. v. H. Feilke, J. Köster et al. Stuttgart, S. 21–40.
- Brockmeier, Jens (1997): Literales Bewußtsein. Schriftlichkeit und das Verhältnis von Sprache und Kultur. München.
- Brooks, Cleanth (1995): My Credo – The Formalist Critics. In: The new criticism and contemporary literary theory. Connections and continuities. Hrsg. v. W. J. Spurlin. New York, S. 45–53.
- Bubner, Rüdiger (1994): Ästhetische Erfahrung. Frankfurt am Main.
- Bühlbäcker, Hermann (2002): ‚Vom erinnerten Urbild zur poetischen Textur‘. Zur Konstruktion poetischer Subjektivität in Friederike Mayröckers Gedicht ‚Der Aufruf‘. In: Friederike Mayröcker, oder „Das Innere des Sehens“. Studien zu Lyrik, Hörspiel und Prosa. Hrsg. v. R. Kühn. Bielefeld, S. 25–38.
- Buß, Angelika (2003): Kanonprobleme. In: Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Hrsg. v. M. Kämper-van den Boogaart. Berlin, S. 142–182.
- Bußmann, Hadumod (2002): Lexikon der Sprachwissenschaft. Mit 14 Tabellen. Stuttgart.
- Chomsky, Noam (1973): Strukturen der Syntax. Übersetzt von Klaus-Peter Lange. Mouton, The Hague, Paris. <https://doi.org/10.1515/9783110813623>.
- Christmann, Ursula (2015): Lesen als Sinnkonstruktion. In: Lesen. Ein interdisziplinäres Handbuch. Hrsg. v. U. Rautenberg und U. Schneider. Berlin, S. 169–184.

- Christmann, Ursula; Groeben, Norbert (1999): Psychologie des Lesens. In: Handbuch Lesen. Hrsg. v. B. Franzmann. München, S. 145–223. <https://doi.org/10.1515/9783110961898.145>.
- Danneberg, Lutz (1996): Zur Theorie der werkimmanenten Interpretation. In: Zeitenwechsel. Germanistische Literaturwissenschaft vor und nach 1945. Hrsg. v. W. Barner und C. König. Frankfurt am Main, S. 313–342.
- Derrida, Jacques (1996): Grammatologie. Übersetzt von Hans-Jörg Rheinberger und Hanns Zischler. Frankfurt am Main.
- Dewey, John (1972): The Psychological Aspect of the School Curriculum. In: The early works, 1882–1898, Bd. 5: 1895–1898. Early Essays. Hrsg. v. J. A. Boydstone. Carbondale, S. 164–176.
- Dewey, John (1995): Kunst als Erfahrung. Frankfurt am Main.
- Dirim, İnci (2013): „Deutsch als Zweitsprache“ als Fachgebiet. Verfügbar unter: <https://www.univie.ac.at/germanistik/wp-content/uploads/2017/06/inci-dirim-definition-daz.docx>. Letzter Zugriff am: 18.10.2018.
- Dudenredaktion (2009): Die deutsche Rechtschreibung. Mannheim, Leipzig u. a.
- Dudenredaktion (2018): Duden Online-Wörterbuch. Verfügbar unter: <https://www.duden.de/woerterbuch>. Letzter Zugriff am: 18.10.2018.
- Duncker, Ludwig (1999): Begriff und Struktur ästhetischer Erfahrung. Zum Verständnis unterschiedlicher Formen ästhetischer Praxis. In: Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Hrsg. v. N. Neuss. Frankfurt am Main, S. 9–19.
- Dürscheid, Christa (2007): Damit das grammatische Abendland nicht untergeht. Grammatikunterricht auf der Sekundarstufe II. In: Grammatik in der Universität und für die Schule. Theorie, Empirie und Modellbildung. Hrsg. v. K.-M. Köpcke und A. Ziegler. Tübingen, S. 45–65.
- Eagleton, Terry (2016): Literatur lesen. Eine Einladung. Stuttgart.
- Eco, Umberto (1989): Das Foucaultsche Pendel. München.
- Eco, Umberto (1992): Die Grenzen der Interpretation. München.
- Eco, Umberto (2008): Theorien interpretativer Kooperation. Versuch zur Bestimmung ihrer Grenzen. In: Moderne Interpretationstheorien. Ein Reader. Hrsg. v. T. Kindt und T. Köppe. Göttingen, S. 102–129.
- Ehlers, Swantje (2014a): Erzählkompetenzen im Schulbuch für die Oberstufe. In: Bildungsmedien für den Deutschunterricht. Vielfalt – Entwicklungen – Herausforderungen. Hrsg. v. D. Wrobel und A. Müller. Bad Heilbrunn, S. 215–228.
- Ehlers, Swantje (2014b): Lesekompetenz in der Zweitsprache. In: Deutsch als Zweitsprache. Hrsg. v. B. Ahrenholz. Baltmannsweiler, S. 215–227.
- Einecke, Günther (1994): Unterrichtsideen Textanalyse und Grammatik. Vorschläge für den integrierten Grammatikunterricht 5.–10. Schuljahr. Stuttgart [u. a.].
- Einecke, Günther (1995): Unterrichtsideen integrierter Grammatikunterricht. Textproduktion und Grammatik. 5.–10. Schuljahr. Stuttgart, Dresden.
- Einecke, Günther (1999): Auf die sprachliche Ebene lenken. Gesprächssteuerung, Erkenntniswege und Übungen im integrierten Grammatikunterricht. In: Zur Praxis des Grammatikunterrichts. Mit Materialien für Lehrer und Schüler. Hrsg. v. A. Bremerich-Vos. Freiburg im Breisgau, S. 125–191.

- Einecke, Günther (2013): Integrativer Deutschunterricht. In: Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch. Ein Handbuch. Hrsg. v. B. Rothstein und C. Müller. Baltmannsweiler, S. 167–170.
- Eisenberg, Peter (1994): Grundriß der deutschen Grammatik. Stuttgart [u. a.]. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-03546-2>.
- Eisenberg, Peter (2013): Der Satz. Grundriß der deutschen Grammatik. Stuttgart [u. a.]. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-00757-5>.
- Ellis, Rod (2009): Implicit and Explicit Learning, Knowledge and Instruction. In: Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching. Hrsg. v. R. Ellis. Bristol, UK, S. 3–25. <https://doi.org/10.21832/9781847691767-003>.
- Empson, William (1991): Seven types of ambiguity. London.
- Enzensberger, Hans-Magnus (1976): Ein bescheidener Vorschlag zum Schutz der Jugend vor den Erzeugnissen der Poesie. In: The German Quarterly (4) 1976, S. 425–437. <https://doi.org/10.2307/404263>.
- Erben, Johannes (2003): Grammatik als Gestaltungssystem und Interpretationshilfe. In: Sprachstil. Zugänge und Anwendungen: Ulla Fix zum 60. Geburtstag. Hrsg. v. I. Barz, G. Lerchner et al. Heidelberg, S. 63–76.
- Feilke, Helmuth (2011): Literalität und literale Kompetenz: Kultur, Handlung, Struktur. In: Leseforum.ch (1) 2011. Verfügbar unter: http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2011_1_Feilke.pdf. Letzter Zugriff am: 18.10.2018, S. 1–18.
- Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch (233) 2012, S. 4–13.
- Feilke, Helmuth (2015): Transitorische Normen. Argumente zu einem didaktischen Normbegriff. In: Didaktik Deutsch (38) 2015. Verfügbar unter: http://www.didaktik-deutsch.de/wp-content/uploads/2016/04/Feilke_Vortrag_DD-38_online.pdf. Letzter Zugriff am: 18.10.2018, S. 115–135.
- Feilke, Helmuth; Jost, Jörg (2015): Sprache und Sprachgebrauch reflektieren. In: Bildungsstandards aktuell: Deutsch in der Sekundarstufe II. Hrsg. v. M. Becker-Mrotzek, M. Kämper-van den Boogaart et al. Braunschweig, S. 236–296.
- Fingerhut, Karlheinz (1997): L-E-S-E-N: Fachdidaktische Anmerkungen zum ‚produktiven Literaturunterricht‘ in Schule und Hochschule. In: Das Literatursystem der Gegenwart und die Gegenwart der Schule. Festschrift für Werner Schlotthaus zur Emeritierung. Hrsg. v. M. Kämper-van den Boogaart. Baltmannsweiler, S. 98–125.
- Fix, Ulla (2013): „Braucht die Germanistik eine germanistische Wende?“ – Sie braucht sie. Wozu? Aber sie hat kein Interesse daran. Warum? In: LiLi. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (172) 2013, S. 79–82. <https://doi.org/10.1007/BF03379483>.
- Føllesdal, Dagfinn; Elster, Jon et al. (2010): Rationale Argumentation. Ein Grundkurs in Argumentations- und Wissenschaftstheorie. Berlin. Verfügbar unter: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=559712>. Letzter Zugriff am: 18.10.2018.
- Förster, Jürgen (1998): Literatur als Sprache lesen. Sarah Kirsch ‚Meine Worte gehören mir nicht‘. In: Textnahes Lesen. Annäherungen an Literatur im Unterricht. Hrsg. v. J. Belgrad und K. Fingerhut. Baltmannsweiler, S. 54–69.

- Förster, Jürgen (2000): *Schulklassiker lesen in der Medienkultur*. Stuttgart.
- Foucault, Michel (1995): *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften*. Frankfurt am Main.
- Frank, Manfred (1985): *Das individuelle Allgemeine. Textstrukturierung und Textinterpretation nach Schleiermacher*. Frankfurt am Main.
- Frederking, Volker (2013): *Literarische Verstehenskompetenz erfassen und fördern*. In: *Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht*. Hrsg. v. S. Gailberger und F. Wietzke. Weinheim, S. 117–144.
- Freudenberg, Ricarda (2012a): *Wer mehr weiß, ist klar im Vorteil? Der Einfluss domänenspezifischen Vorwissens auf das Erschließen literarischer Texte*. In: *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation*. Hrsg. v. I. Pieper und D. Wieser. Frankfurt a. M., Bern, S. 259–273.
- Freudenberg, Ricarda (2012b): *Zur Rolle des Vorwissens beim Verstehen literarischer Texte. Eine qualitativ-empirische Untersuchung*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94137-0>.
- Fricke, Harald (2010): *Funktion*. In: *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft. Neubearbeitung des Reallexikons der deutschen Literaturgeschichte*, Bd. I. Hrsg. v. G. Braungart, H. Fricke et al. Hawthorne, S. 643–646.
- Fritz, Horst (2012): *Hermetismus*. In: *Moderne Literatur in Grundbegriffen*. Hrsg. v. D. Borchmeyer und V. Žmegač. Tübingen, S. 189–191.
- Fritz, Thomas A. (2014): *Was leistet die Grammatik in Gedichten? Die sprachliche Gestalt des Liebesschmerzes in Rainer Maria Rilkes „Vorbei“ und Ingeborg Bachmanns „Eine Art Verlust“*. In: *Der Deutschunterricht* (2) 2014, S. 25–35.
- Funke, Joachim (2006): *Komplexes Problemlösen*. In: *Denken und Problemlösen*. Hrsg. v. J. Funke. Göttingen, S. 375–445.
- Funke, Reinold (2005): *Sprachliches im Blickfeld des Wissens. Grammatische Kenntnisse von Schülerinnen und Schülern*. Tübingen. <https://doi.org/10.1515/9783110924701>.
- Funke, Reinold (2008): *Einleitung*. In: *Denken über Sprechen: Facetten von Sprachbewusstheit*. Hrsg. v. R. Funke, O. Jäkel et al. Flensburg, S. 9–23.
- Funke, Reinold (2014): *Grammatikunterricht, grammatisches Wissen und schriftsprachliches Können*. In: *Sprachreflexion und Grammatikunterricht*. Hrsg. v. H. Gornik. Baltmannsweiler, S. 429–454.
- Funke, Reinold; Sieger, Jasmin (2014): *Grammatische Strukturen als Lerngegenstand im Deutschunterricht: Um welche Art von Lernen geht es?* In: *Welche Grammatik braucht der Grammatikunterricht?* Hrsg. v. U. Bredel und C. Schmellentin. Baltmannsweiler, S. 1–22.
- Gadamer, Hans-Georg (2004): *Wer bin ich und wer bist du? Ein Kommentar zu Paul Celans Gedichtfolge „Atemkristall“*. Frankfurt am Main.
- Gahn, Jessica (2018): *Irritierendes lesen. Eine empirische Studie zum literarischen Verstehen Jugendlicher*. Weinheim.
- Georg Westermann Verlag (o. J.): *Blickfeld Deutsch. Oberstufe*. Verfügbar unter: <https://verlage.westermanngruppe.de/schoeningh/reihe/W00402/Blickfeld-Deutsch-Oberstufe>. Letzter Zugriff am: 18.10.2018.
- Ginsburg, Herbert P.; Oppen, Sylvia (1998): *Piagets Theorie der geistigen Entwicklung*. Stuttgart.

- Gornik, Hildegard (2006a): Hannah mag Computer lieber als Freddy. In: Deutschunterricht (1) 2006, S. 10–15.
- Gornik, Hildegard (2006b): Methoden des Grammatikunterrichts. In: Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Band 2. Hrsg. v. U. Bredel, H. Günther et al. Stuttgart, S. 814–829.
- Gornik, Hildegard (2014): Sprachreflexion, Sprachbewusstheit, Sprachwissen, Sprachgefühl und die Kompetenz der Sprachthematisierung. Ein Einblick in ein Begriffsfeld. In: Sprachreflexion und Grammatikunterricht. Hrsg. v. H. Gornik. Baltmannsweiler, S. 41–58.
- Gornik, Hildegard; Granzow-Emden, Matthias (2008): Sprachthematisierung und grammatische Begriffe. In: Didaktik Deutsch, Sonderheft 2008, S. 127–138.
- Granzow-Emden, Matthias (2013): Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten. Tübingen.
- Grice, H. Paul (1993): Logik und Konversation. In: Handlung, Kommunikation, Bedeutung. Mit einem Anhang zur Taschenbuchausgabe 1993. Hrsg. v. G. Meggle. Frankfurt am Main, S. 243–265.
- Grimm, Jacob; Grimm, Wilhelm (1854–1961): Deutsches Wörterbuch (=DWB). Leipzig. Verfügbar unter: <http://woerterbuchnetz.de/DWB/>. Letzter Zugriff am: 18.10.2018.
- Grzesik, Jürgen (2005): Texte verstehen lernen. Neurobiologie und Psychologie der Entwicklung von Lesekompetenzen durch den Erwerb von textverstehenden Operationen. Münster, New York.
- Gumbrich, Hans Ulrich (2010): Stil. In: Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft. Neubearbeitung des Reallexikons der deutschen Literaturgeschichte, Bd. III. Hrsg. v. G. Braungart, H. Fricke et al. Hawthorne, S. 509–513.
- Günther, Hans (2010): Verfremdung. In: Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft. Neubearbeitung des Reallexikons der deutschen Literaturgeschichte, Bd. 3. Hrsg. v. G. Braungart, H. Fricke et al. Hawthorne, S. 753–755.
- Haas, Gerhard; Menzel, Wolfgang et al. (1994): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Praxis Deutsch (123) 1994, S. 17–25.
- Habermann, Mechthild (2013): Von der Schule zur Universität. Zum Funktionswandel von Grammatik im BA-Studium. In: Schulgrammatik und Sprachunterricht im Wandel. Hrsg. v. K.-M. Köpcke und A. Ziegler. Berlin, Boston, S. 35–60.
- Habermas, Jürgen (1981): Umgangssprache, Bildungssprache, Wissenschaftssprache. In: Kleine politische Schriften (I–IV). Frankfurt am Main, S. 340–362.
- Habermas, Jürgen (1988): Theorie des kommunikativen Handelns. Band 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt am Main.
- Habermas, Jürgen (2011): Von den Weltbildern zur Lebenswelt. In: Lebenswelt und Wissenschaft. XXI. Deutscher Kongreß für Philosophie, 15.–19. September 2008 an der Universität Duisburg-Essen; Kolloquienbeiträge. Hrsg. v. C. F. Gethmann. Hamburg, S. 63–88.
- Häcker, Roland (2008): Befragung zum Thema „Grammatik in der Schule“. Verfügbar unter: http://www.roland.haecker.org/fachdidaktik/Befragung_Grammatik.pdf. Letzter Zugriff am: 18.10.2018.
- Häcker, Roland (2012): Mehr Spielraum für den Grammatikunterricht! In: Der Deutschunterricht (1) 2012, S. 58–67.

- Hamburger, Käte (1987): *Die Logik der Dichtung*. München.
- Haß, Ulrike; König, Christoph (2003): *Literaturwissenschaft und Linguistik von 1960 bis heute*. Marbacher Wissenschaftsgeschichte, Bd. 4. Göttingen.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1991): *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse* (1830). Hamburg. <https://doi.org/10.28937/978-3-7873-3234-2>.
- Heidegger, Martin (2004): *Die Grundbegriffe der Metaphysik. Welt – Endlichkeit – Einsamkeit* (WS 1929/30). Frankfurt am Main.
- Heidegger, Martin (2006): *Sein und Zeit*. Tübingen.
- Heinemann, Wolfgang; Viehweger, Dieter (1991): *Textlinguistik. Eine Einführung*. Tübingen. <https://doi.org/10.1515/9783111376387>.
- Heinrich, Caroline (2011): „Was denkt ein New Yorker, wenn er in einen Hamburger beißt?“. *Mikrophänomenologie der Macht am Beispiel des Referendariats*. Wien.
- Hennig, Mathilde (2011): Satzglieder in Schulgrammatik und Linguistik. In: *Grammatik – Lehren, Lernen, Verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen*. Hrsg. v. K.-M. Köpcke und A. Ziegler. Berlin, Boston, S. 127–154. <https://doi.org/10.1515/9783110263183.127>.
- Heringer, Hans Jürgen (2015): *Linguistische Texttheorie. Eine Einführung*. Tübingen.
- Hermand, Jost (1994): *Geschichte der Germanistik*. Reinbek bei Hamburg.
- Hermerén, Göran (1983): *Interpretation: Types and Criteria*. In: *Grazer Philosophische Studien* (1) 1983, S. 131–161. <https://doi.org/10.1163/18756735-90000195>
- Hermerén, Göran (2008): *Interpretation: Typen und Kriterien*. In: *Moderne Interpretationstheorien. Ein Reader*. Hrsg. v. T. Kindt und T. Köppe. Göttingen, S. 251–276.
- Hiecke, Robert Heinrich (1835): *Handbuch deutscher Prosa für Gymnasialclassen. enthaltend eine auf Erweiterung des Gedankenkreises und Bildung der Darstellung berechnete Sammlung auserlesener Prosastücke*. Zeitz, Leipzig.
- Hiecke, Robert Heinrich (1842): *Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien. Ein pädagogischer Versuch*. Leipzig.
- Hoffmann, Ludger (2006): *Funktionaler Grammatikunterricht*. In: *Gesteuerter und ungesteuerter Grammatikerwerb*. Hrsg. v. T. Becker und C. Peschel. Baltmannsweiler, S. 20–44.
- Hoffmann, Ludger; Selmani, Lirim (2014): *Textkonstellation. Eine linguistische Analyse am Beispiel eines Romananfangs* (Michael Roes: „Leeres Viertel“). In: *Der Deutschunterricht* (2) 2014, S. 5–14.
- Holle, Karl (2004): *Prävention von Leseschwierigkeiten oder wieso das Lesenlernen nicht nur ein grundschuldidaktisches Problem ist*. In: *Deutschunterricht nach der PISA-Studie. Reaktionen der Deutschdidaktik*. Hrsg. v. M. Kämper-van den Boogaart. Frankfurt am Main, New York, S. 13–35.
- Horch, Hans Otto (2012): *Lyrik*. In: *Moderne Literatur in Grundbegriffen*. Hrsg. v. D. Borchmeyer und V. Žmegač. Tübingen, S. 251–262.
- Horkheimer, Max; Adorno, Theodor W. (2003): *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Frankfurt am Main.
- Ingendahl, Werner (1999): *Sprachreflexion statt Grammatik. Ein didaktisches Konzept für alle Schulstufen*. Tübingen.

- Iser, Wolfgang (1984): *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*. München.
- Ivo, Hubert (1994): *Muttersprache, Identität, Nation. Sprachliche Bildung im Spannungsfeld zwischen einheimisch und fremd*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-94244-9>.
- Ivo, Hubert (1999): *Deutschdidaktik. Die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit*. Baltmannsweiler.
- Ivo, Hubert; Neuland, Eva (1991): *Grammatisches Wissen. Skizze einer empirischen Untersuchung über Art, Umfang und Verteilung grammatischen Wissens (in der Bundesrepublik)*. In: *Diskussion Deutsch* (121) 1991, S. 437–493.
- Jaeger, Stephan (2013): *Hermetik*. In: *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze, Personen, Grundbegriffe*. Hrsg. v. A. Nünning. Stuttgart (u. a.), S. 302.
- Jakobson, Roman (2007): *Linguistik und Poetik*. In: *Poesie der Grammatik und Grammatik der Poesie. Sämtliche Gedichtanalysen, Bd. 1*. Hrsg. v. H. Birus. Berlin [u. a.], S. 155–216. <https://doi.org/10.1515/9783110206562>.
- Jank, Werner; Meyer, Hilbert (2014): *Didaktische Modelle*. Berlin.
- Jannidis, Fotis (2003): *Polyvalenz – Konvention – Autonomie*. In: *Regeln der Bedeutung. Zur Theorie der Bedeutung literarischer Texte*. Hrsg. v. F. Jannidis, G. Lauer et al. Berlin, New York, S. 305–328. <https://doi.org/10.1515/9783110907018.305>.
- Jonassen, David H. (2000): *Toward a Design Theory of Problem Solving*. In: *Educational Technology Research and Development* (4) 2000. Verfügbar unter: <http://www.jstor.org/stable/30220285>. Letzter Zugriff am: 18. 10. 18. S. 63–85. <https://doi.org/10.1007/BF02300500>.
- Kammler, Clemens (2000): *Ein Spiel, bei dem man nicht gewinnt. Diskurskritische Unterrichtsvorschläge zu Goethes „Faust“*. In: *Schulklassiker lesen in der Medienkultur*. Hrsg. v. J. Förster. Stuttgart, S. 58–79.
- Kammler, Clemens (2010a): *Literarische Kompetenzen beschreiben, beurteilen, fördern*. In: *Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht*. Hrsg. v. H. Rösch. Freiburg, Br., S. 197–214.
- Kammler, Clemens (2010b): *Literaturtheorie und Literaturdidaktik*. In: *Lese- und Literaturunterricht, Bd. 11/1*. Hrsg. v. M. Kämper-van den Boogaart und K. H. Spinner. Baltmannsweiler, S. 201–237.
- Kammler, Clemens (2012): *Interpretationskompetenz und ihre Überprüfung. Anmerkungen zu einem Grundproblem der Literaturdidaktik*. In: *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme*. Hrsg. v. C. Kammler, D. A. Frickel et al. Freiburg im Breisgau, S. 235–251.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2006): *Kleinschrittiges Lesen als Kompetenz. Zu Johann Wolfgang Goethe „Das Göttliche“ (Jahrgangsstufe 11–13)*. In: *Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe*. Hrsg. v. C. Kammler. Seelze, S. 158–175.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2010): *Geschichte des Lese- und Literaturunterrichts*. In: *Lese- und Literaturunterricht, Bd. 11/1*. Hrsg. v. M. Kämper-van den Boogaart und K. H. Spinner. Baltmannsweiler, S. 3–83.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2011): *Zur Fachlichkeit des Literaturunterrichts*. In: *Didaktik Deutsch* (30) 2011, S. 22–39.

- Kämper-van den Boogaart, Michael (2013): Textnahes Lesen. In: Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2: Literatur- und Mediendidaktik. Hrsg. v. V. Frederking, H.-W. Huneke et al. Baltmannsweiler, S. 279–290.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2014a): Der Deutschunterricht des Staates. In: Deutsch-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Hrsg. v. M. Kämper-van den Boogaart. Berlin, S. 12–44.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2014b): Fachdidaktik als Wissenschaft. In: Deutsch-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Hrsg. v. M. Kämper-van den Boogaart. Berlin, S. 90–111.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2014c): Literatur in der Sekundarstufe II. In: Deutsch-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Hrsg. v. M. Kämper-van den Boogaart. Berlin, S. 142–165.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2015): Auseinandergesetzte Texte und gerade gebogene Bedeutungen. Wenn einer was einfällt beim Interpretieren ... In: Zeitschrift für Germanistik (2) 2015, S. 384–397. https://doi.org/10.3726/92149_384.
- Kämper-van den Boogaart, Michael; Pieper, Irene (2008): Literarisches Lesen. In: Didaktik Deutsch, Sonderheft 2008, S. 46–65.
- Kant, Immanuel (1998): Kritik der reinen Vernunft. Nach der ersten und zweiten Originalausgabe herausgegeben von Jens Timmermann. Mit einer Bibliographie von Heiner Klemme. Hamburg, <https://doi.org/10.28937/978-3-7873-2112-4>.
- Kayser, Wolfgang (1967): Sprachform und Redeform in den „Heidebildern“ der Anette von Droste-Hülshoff. In: Die Werkinterpretation. Hrsg. v. H. Enders. Darmstadt, S. 91–134.
- Keck, Rudolf W.; Sandfuchs, Uwe et al. (2004): Wörterbuch Schulpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und Schulpraxis. Bad Heilbrunn.
- Kelava, Augustin; Moosbrugger, Helfried (2012): Deskriptivstatistische Evaluation von Items (Itemanalyse) und Testwertverteilungen. In: Testtheorie und Fragebogenkonstruktion. Hrsg. v. H. Moosbrugger und A. Kelava. Berlin, Heidelberg, S. 76–102. https://doi.org/10.1007/978-3-642-20072-4_4.
- Kilian, Jörg (2013): Kritische Grammatik, sprachliches Lernen und sprachliche Bildung. Über Sprachreflexion und Sprachkritik im grammatikdidaktischen Sinne. In: Schulgrammatik und Sprachunterricht im Wandel. Hrsg. v. K.-M. Köpcke und A. Ziegler. Berlin, Boston, S. 61–82.
- Kilian, Jörg (2014): Grammatikunterricht, Sprachreflexion und Sprachkritik. In: Sprachreflexion und Grammatikunterricht. Hrsg. v. H. Gornik. Baltmannsweiler, S. 326–340.
- Kilian, Jörg; Niehr, Thomas et al. (2010): Sprachkritik. Tübingen. <https://doi.org/10.1515/9783110231465>.
- Klausnitzer, Ralf (2012): Literaturwissenschaft. Begriffe – Verfahren – Arbeitstechniken. Berlin. <https://doi.org/10.1515/9783110260953>.
- Klein, Wolfgang (2008): Die Werke der Sprache. In: LiLi. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (150) 2008, S. 8–32. <https://doi.org/10.1007/BF03379779>.
- Klieme, Eckhard; Avenarius, Herrmann et al. (2009): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn, Berlin.

- Klotz, Peter (2004): Sprachreflexionskompetenz und kompetenter Sprachgebrauch. In: Deutschunterricht nach der PISA-Studie. Reaktionen der Deutschdidaktik. Hrsg. v. M. Kämper-van den Boogaart. Frankfurt am Main, New York, S. 153–168.
- Klotz, Peter (2007): Grammatikdidaktik – auf dem Prüfstand. In: Grammatik in der Universität und für die Schule. Theorie, Empirie und Modellbildung. Hrsg. v. K.-M. Köpcke und A. Ziegler. Tübingen, S. 7–31. <https://doi.org/10.1515/9783110975918.7>.
- Klotz, Peter (2008): Integrativer Deutschunterricht. In: Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Hrsg. v. M. Kämper-van den Boogaart. Berlin, S. 58–71.
- Klotz, Peter (2010): Grammatisches Wissen als Orientierung. Aspekte einer Didaktik für den sprachlichen Alltag. In: Grammatik wozu? Vom Nutzen des Grammatikwissens in Alltag und Schule. Hrsg. v. M. Habermann. Mannheim, Zürich, S. 341–356.
- Klotz, Peter (2014a): Sprachwissen und Sprachbewusstsein in Funktion. Aspekte eines integrativen Deutschunterrichts. In: Deutsch-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Hrsg. v. M. Kämper-van den Boogaart. Berlin, S. 57–75.
- Klotz, Peter (2014b): Textnahe Lektüre durch grammatisches Wissen. In: Sprachreflexion und Grammatikunterricht. Hrsg. v. H. Gornik. Baltmannsweiler, S. 552–564.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2003): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003 Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf. Letzter Zugriff am: 18.10.2018.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2012a): Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die allgemeine Hochschulreife. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012 Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf. Letzter Zugriff am: 18.10.2018.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2012b): Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012) Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf. Letzter Zugriff am: 18.10.2018.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2012c): Operatoren für das Fach Deutsch. Stand: Oktober 2012 Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/Auslandsschulwesen/Kerncurriculum/Auslandsschulwesen-Operatoren-Deutsch-10-2012.pdf>. Letzter Zugriff am: 18.10.2018.
- Knopf, Julia (2009): Literaturbegegnung in der Schule. Eine kritisch-empirische Studie zu literarisch-ästhetischen Rezeptionsweisen in Kindergarten, Grundschule und Gymnasium. München.
- Köller, Wilhelm (1997): Funktionaler Grammatikunterricht Tempus, Genus, Modus. Wozu wurde das erfunden? Baltmannsweiler.

- Köpcke, Klaus-Michael (2012): Konkurrenz bei der Genuskongruenz. Überlegungen zum Grammatikunterricht in der Sekundarstufe II. In: *Der Deutschunterricht* (1) 2012, S. 36–46.
- Kopp, Detlev (1994): (Deutsche) Philologie und Erziehungssystem. In: *Wissenschaftsgeschichte der Germanistik im 19. Jahrhundert*. Hrsg. v. J. Fohrmann und W. Vosskamp. Stuttgart, S. 669–741. https://doi.org/10.1007/978-3-476-03523-3_17.
- Kopp, Detlev; Wegmann, Nikolaus (1988): „Wenige wissen noch, wie der Leser liest“. Anmerkungen zum Thema Lesen und Geschwindigkeit. In: *Germanistik und Deutschunterricht im Zeitalter der Technologie. Selbstbestimmung und Anpassung: Vortr. d. Germanistentages Berlin 1987*, Bd. 1. Hrsg. v. N. Oellers. Tübingen, S. 92–104.
- Köppe, Tilmann; Winko, Simone (2013): *Neuere Literaturtheorien. Eine Einführung*. Stuttgart, Weimar. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-00915-9>.
- Köster, Juliane (2006): Von der Lebenswelt zur Literatur. Zu Erich Kästners „Fauler Zauber“ (4. Schuljahr). In: *Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe*. Hrsg. v. C. Kammler. Seelze, S. 50–65.
- Köster, Juliane (2008): Zwischen Hermetik und Offensichtlichkeit. Warum moderne Lyrik für Schüler schwierig ist. In: *Authentizität und Polyphonie. Beiträge zur deutschen und polnischen Lyrik seit 1945*. Hrsg. v. J. V. Röhnert, J. Urbich et al. Heidelberg, S. 245–255.
- Köster, Juliane (2010): Aufgabentypen für Erfolgskontrollen und Leistungsmessung im Literaturunterricht. In: *Lese- und Literaturunterricht*, Bd. 11/3. Hrsg. v. M. Kämper-van den Boogaart und K. H. Spinner. Baltmannsweiler, S. 3–26.
- Köster, Juliane (2012): Plädoyer fürs Triviale. Was im Deutschunterricht gelernt werden soll. Abschiedsvorlesung von Frau Prof. Dr. Juliane Köster am 3. Juli 2012 in der Aula der Universität Jena. Verfügbar unter: http://www.didaktikdeutsch.de/data/_uploaded/vortraege/Abschiedsvorlesung.pdf. Letzter Zugriff am: 24. 11. 2015.
- Köster, Juliane (2015): Merkmalslisten, Prototypen, Exemplare. Wege zur Didaktisierung von Gattungs- und Genrewissen. In: *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung* (2) 2015, S. 59–71.
- Köster, Juliane (2016): Die dilemmatische Disziplin – Deutschdidaktik zwischen Eklektizismus und Partialisierung. In: *Denkrahmen der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion*. Hrsg. v. C. Bräuer. Frankfurt am Main, S. 59–77.
- Köster, Juliane; Wieser, Dorothee (2013): Plädoyer für unnützes Wissen. In: *Didaktik Deutsch* (34) 2013, S. 5–11.
- Köster, Juliane; Winkler, Iris (2015): Lesen. In: *Bildungsstandards aktuell: Deutsch in der Sekundarstufe II*. Hrsg. v. M. Becker-Mrotzek, M. Kämper-van den Boogaart et al. Braunschweig, S. 120–175.
- Kreft, Jürgen (1977): *Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte*. Heidelberg.
- Kühn, Peter (2014): Leistungsaufgaben zu grammatischen Wissen. In: *Sprachreflexion und Grammatikunterricht*. Hrsg. v. H. Gornik. Baltmannsweiler, S. 473–495.

- Ladenthin, Volker; Rickes, Joachim (2004): Sprachferne und Textnähe. Über das Unbehagen an der gegenwärtigen Lektürepraxis in Schule und Hochschule. Würzburg.
- Lehner, Martin (2012): Didaktische Reduktion. Ein Praxisbuch. Stuttgart.
- Lessing-Satari, Marie (2015): Hermeneutischer Zirkel reloaded: Perspektiven der Problemlöseforschung auf die Frage der Modellierung und Vermittelbarkeit von Interpretationsprozessen. In: Interpretationskulturen. Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft im Dialog über Theorie und Praxis des Interpretierens. Hrsg. v. M. Lessing-Satari, M. Löhden et al. Frankfurt am Main [u. a.], S. 61–89.
- Lessing-Satari, Marie; Wieser, Dorothee (2016): Von der Schwierigkeit, sich irritieren zu lassen. Eine literaturdidaktische Herausforderung. In: Literatur im Unterricht (2) 2016, S. 127–142.
- Leubner, Martin; Saupe, Anja et al. (2012): Literaturdidaktik. Berlin. <https://doi.org/10.1524/9783050059174>.
- Leufer, Nikola (2016): Kontextwechsel als implizite Hürden realitätsbezogener Aufgaben. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13928-5>.
- Lischeid, Thomas (2014): Grammatische Sprachreflexion und elaboriertes Textverstehen. In: Sprachreflexion und Grammatikunterricht. Hrsg. v. H. Gornik. Baltmannsweiler, S. 282–298.
- Lösener, Hans (2009): Gedichtanalyse als didaktisches Problem. Gibt es eine Alternative zur Form-Inhalt-Interpretation? In: Sprachästhetik. Hrsg. v. E. Haueis und P. Klotz. Duisburg, S. 83–105.
- Luchtenberg, Sigrid (2014): Language Awareness. In: Deutsch als Zweitsprache. Hrsg. v. B. Ahrenholz. Baltmannsweiler, S. 107–117.
- Luhmann, Niklas (1992): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main.
- Lütke, Beate (2013): Sprachförderung im Deutschunterricht. In: Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Hrsg. v. M. Becker-Mrotzek, K. Schramm et al. Münster, München [u. a.], S. 99–112.
- Lütke, Beate (2014a): Sprache und Sprachgebrauch untersuchen in der Sekundarstufe I. In: Deutsch-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Hrsg. v. M. Kämper-van den Boogaart. Berlin, S. 202–234.
- Lütke, Beate (2014b): Über Sprache und Sprachgebrauch reflektieren in der Sekundarstufe II. In: Deutsch-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Hrsg. v. M. Kämper-van den Boogaart. Berlin, S. 235–250.
- Man, Paul de (2003): Semiotik und Rhetorik. In: Allegorien des Lesens. Hrsg. v. P. de Man. Frankfurt am Main, S. 31–51.
- Melzer, Florian (2011): Direktes Umgehen mit syntaktischen Strukturen. Ein Unterrichtsansatz für die Sekundarstufe I. In: Grammatikunterricht und Grammatikterminologie. Hrsg. v. C. Noack und J. Ossner. Duisburg, S. 159–180.
- Melzer, Florian (2013): Modellierung, Diagnose und Förderung von Sprachbewusstheit in der Sekundarstufe. In: Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht. Hrsg. v. S. Gailberger und F. Wietzke. Weinheim, S. 300–320.
- Menzel, Wolfgang (1999): Grammatik-Werkstatt. Theorie und Praxis eines prozessorientierten Grammatikunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze-Velber.

- Mittelstraß, Jürgen (2001): Wissen und Grenzen. Philosophische Studien. Frankfurt am Main.
- Möbius, Thomas (2016): Wissensvermittlung durch Lehrwerke. Eine text- und aufgabenfokussierte Nutzungsstudie unter Lehrkräften in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen. In: Wissen und literarisches Lernen. Grundlegende theoretische und didaktische Aspekte. Hrsg. v. T. Möbius und M. Steinmetz. Frankfurt a.M, S. 115–128. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-07130-6>.
- Morek, Miriam; Heller, Vivien (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: Zeitschrift für angewandte Linguistik (1) 2012, S. 67–101. <https://doi.org/10.1515/zfal-2012-0011>.
- Moretti, Franco (2000): Conjectures on World Literature. In: New Left Review (1) 2000. Verfügbar unter: <https://newleftreview.org/II/1/franco-moretti-conjectures-on-world-literature>. Letzter Zugriff am: 18.10.2018, S. 54–68.
- Morgenroth, Claas (2016): Literaturtheorie. Eine Einführung. Paderborn. Verfügbar unter: <http://www.utb-studi-e-book.de/9783838541693>. Letzter Zugriff am: 18.10.2018.
- Müller, Christoph (2006): Schulgrammatik und schulgrammatische Terminologie. In: Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Band 2. Hrsg. v. U. Bredel, H. Günther et al. Stuttgart, S. 464–475.
- Nagel, Thomas (1993): Wie ist es, eine Fledermaus zu sein? In: Analytische Philosophie des Geistes. Hrsg. v. P. Bieri. Bodenheim, S. 261–275.
- Neuland, Eva (2002): Sprachbewusstsein. Eine zentrale Kategorie für den Sprachunterricht. In: Der Deutschunterricht (3) 2002, S. 4–10.
- Neuland, Eva; Peschel, Corinna (2013): Einführung in die Sprachdidaktik. Stuttgart. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05183-7>.
- Nietzsche, Friedrich (1977): Homer und die klassische Philologie. Ein Vortrag. In: Werke. In drei Bänden, Bd. III. Hrsg. v. K. Schlechta. München, S. 155–174.
- Noack, Christina; Teuber, Oliver (2014): Sprachreflexion/Grammatikunterricht in Sprachbüchern und anderen Medien. In: Sprachreflexion und Grammatikunterricht. Hrsg. v. H. Gornik. Baltmannsweiler, S. 365–384.
- Nünning, Ansgar (2013): Close Reading. In: Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze, Personen, Grundbegriffe. Hrsg. v. A. Nünning. Stuttgart (u. a.), S. 105. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05349-7>.
- Nußbaum, Regina (2000): Grammatikunterricht im integrativen Deutschunterricht. Eine kleine Spurensuche. In: Wege des Lernens im Deutschunterricht. Phantasie entfalten, Erkenntnisse gewinnen, Sprache vervollkommen. Hrsg. v. R. Nußbaum. Braunschweig, S. 176–187.
- Nutz, Maximilian (1995): Grammatisches Wissen, Sprachbewußtsein und literarisches Verstehen. In: Der Deutschunterricht (4) 1995, S. 70–81.
- Oelkers, Jürgen (2005): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim, München.
- Ortner, Hanspeter (2009): Rhetorisch-stilistische Eigenschaften der Bildungssprache. In: Rhetorik und Stilistik. Ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung, Halbband 2. Hrsg. v. U. Fix, A. Gardt et al. Berlin, New York, S. 2227–2240.

- Ossner, Jakob (1989): Sprachthematisierung – Sprachaufmerksamkeit – Sprachwissen. In: Sprachbewusstheit und Schulgrammatik. Hrsg. v. E. Haueis. Osnabrück, S. 25–38.
- Ossner, Jakob (2006): Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. In: Didaktik Deutsch (21) 2006, S. 5–19.
- Ossner, Jakob (2008): Sprachdidaktik Deutsch. Stuttgart.
- Ossner, Jakob (2012): Sprachlich-grammatische Bildung. Was zu wünschen wäre. In: Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes (1) 2012, S. 47–58. <https://doi.org/10.14220/mdge.2012.59.1.47>.
- Ossner, Jakob (2013): „Das fahle Licht des Optativs“. Das sprachlose sprachliche Kunstwerk. In: Unterwegs mit Sprache. Beiträge zur gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Relevanz der Linguistik. Hrsg. v. H. Cölfen und P. Voßkamp. Duisburg, S. 125–141.
- Ossner, Jakob (2015): Funktionaler Grammatikunterricht und funktionale Grammatik. Geschichtliche Lehren und gegenwärtige Praxen. In: Fachdidaktik Deutsch – Rückblicke und Ausblicke. Hrsg. v. H. Jonas. Frankfurt am Main, S. 141–163.
- Ossner, Jakob; Esslinger, Ilona (1996): Integration, Vernetzung, Erlebnisgesellschaft und Schule. In: Der Deutschunterricht (6) 1996, S. 80–92.
- Paefgen, Elisabeth K. (1996): Schreiben und Lesen. Ästhetisches Arbeiten und literarisches Lernen. Opladen. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-83267-2>.
- Paefgen, Elisabeth K. (1998): Textnahes Lesen. 6 Thesen aus didaktischer Perspektive. In: Textnahes Lesen. Annäherungen an Literatur im Unterricht. Hrsg. v. J. Belgrad und K. Fingerhut. Baltmannsweiler, S. 14–23.
- Paefgen, Elisabeth K. (2010): Kompetenzen und Unterrichtsziele im Lese- und Literaturunterricht der Sekundarstufe II. In: Lese- und Literaturunterricht, Bd. 11/2. Hrsg. v. M. Kämper-van den Boogaart und K. H. Spinner. Baltmannsweiler, S. 79–103.
- Peyer, Ann (2003): Language Awareness: Neugier und Norm. In: Sprache und mehr. Ansichten einer Linguistik der sprachlichen Praxis. Hrsg. v. A. Linke, H. Ortner et al. Tübingen, S. 323–345. <https://doi.org/10.1515/9783110911985.323>.
- Pieper, Irene; Rosebrock, Cornelia et al. (2004): Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen. Weinheim, München.
- Platon (1993): Der größere Hippias. In: Sämtliche Dialoge. 7 Bände, Bd. III. Hrsg. v. O. Apelt. Hamburg, S. 53–96.
- Platon (2004): Menon. In: Sämtliche Werke. In drei Bänden, Bd. I. Hrsg. v. E. Loewenthal. Darmstadt, S. 411–457.
- Popper, Karl Raimund (2005): Logik der Forschung. Tübingen.
- Queneau, Raymond (2016): Stilübungen. Berlin.
- Redder, Angelika (2000): Sprachliche Formen und literarische Texte – eine interdisziplinäre Aufgabe. In: Sprachliche Formen und literarische Texte. Hrsg. v. K. Bühring und A. Redder. Oldenburg, S. 5–17.
- Reh, Sabine (2017): Statt einer pädagogischen Theorie der Schule: eine Geschichte des modernen Fachunterrichts als Geschichte subjektivierender Wissenspraktiken. In: Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule. Erziehungswissen-

- schaftliche Perspektiven auf eine Leerstelle. Hrsg. v. R. Reichenbach und P. Bühler. Weinheim, Basel, S. 152–173.
- Reh, Sabine (2018): Fachlichkeit, Thematisierungszwang, Interaktionsrituale. Plädoyer für ein neues Verständnis des Themas von Didaktik und Unterrichtsforschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (1) 2018, S. 61–70.
- Reichenbach, Roland (2003): Pädagogischer Kitsch. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (6) 2003, S. 775–789.
- Reich-Ranicki, Marcel (1990): Nachbemerkung. In: *Frankfurter Anthologie*. Zweiter Band. Hrsg. v. M. Reich-Ranicki. Frankfurt am Main, S. 263–264.
- Roelcke, Thorsten (2010): Literatursprache. In: *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft*. Neubearbeitung des Reallexikons der deutschen Literaturgeschichte, Bd. II. Hrsg. v. G. Braungart, H. Fricke et al. Hawthorne, S. 477–480.
- Rombach, Heinrich; Schaller, Klaus (1974): Ganzheit, Ganzheitsprinzip. In: *Lexikon der Pädagogik*. Neue Ausgabe in vier Bänden, Bd. 2. Hrsg. v. H. Rombach. Freiburg, S. 54–56.
- Rösch, Heidi (2007): Es gäbe überhaupt erst eine Kultur im Meer. Den Konjunktiv betrachten anhand Bertolt Brechts „Wenn die Haifische Menschen wären“. In: *Praxis Deutsch* (202) 2007, S. 44–49.
- Rösch, Heidi (2010): DaZ im Literaturunterricht. In: *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Hrsg. v. B. Ahrenholz. Tübingen, S. 219–237.
- Rösch, Heidi (2011): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Berlin. <https://doi.org/10.1524/9783050052816>.
- Rosebrock, Cornelia (2017): Sachtexte, literarische Texte: Zwei Lesehaltungen. In: *Der Deutschunterricht* (3) 2017, S. 2–9.
- Rosebrock, Cornelia; Nix, Daniel (2014): *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler.
- Rothstein, Björn (2010): *Sprachintegrativer Grammatikunterricht. Zum Zusammenspiel von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik im Mutter- und Fremdsprachenunterricht*. Tübingen.
- Ryle, Gilbert (1969): *Der Begriff des Geistes*. Aus dem Englischen übersetzt von Kurt Baier. Stuttgart.
- Salzmann, Christian (1974): Ganzheitsmethode, Ganzheitsunterricht. In: *Lexikon der Pädagogik*. Neue Ausgabe in vier Bänden. Hrsg. v. H. Rombach. Freiburg, S. 56–57.
- Scherner, Maximilian (2006): „Lesekompetenz“ und „Interpretation“. Oder: Wie Text(verarbeitungs)kompetenz im Interpretationstext aufweisbar wird. In: *Vom Nutzen der Textlinguistik für den Unterricht*. Hrsg. v. C. Spiegel. Baltmannsweiler, S. 69–85.
- Scherner, Maximilian (2007): Von der Schulgrammatik zum Literaturunterricht? In: *Grammatik in der Universität und für die Schule. Theorie, Empirie und Modellbildung*. Hrsg. v. K.-M. Köpcke und A. Ziegler. Tübingen, S. 67–78.
- Schifko, Manfred (2011): „Formfokussierung“ als fremdsprachendidaktisches Konzept. Psycholinguistische Modellierung und Taxonomie von Unterrichtstechniken. Zugl.: Graz, Univ., Diss., 2007. Hamburg.
- Schleiermacher, Friedrich (1993): *Hermeneutik und Kritik*. Mit einem Anhang sprachphilosophischer Texte Schleiermachers. Frankfurt am Main.

- Schneider, Wolfgang; Baumert, Jürgen et al. (2012): Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)“. Verfügbar unter: <http://www.biss-sprachbildung.de/pdf/BiSS-Expertise.pdf>. Letzter Zugriff am: 26.10.2018.
- Schönert, Jörg (2013): „Liaisons négligées“. Zur Interaktion von Literaturwissenschaft und Linguistik in den disziplinären Entwicklungen seit den 1960er Jahren. In: LiLi. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (172) 2013, S. 196–221. <https://doi.org/10.1007/BF03379512>.
- Schröder, Hartwig (2001): Didaktisches Wörterbuch. Wörterbuch der Fachbegriffe von „Abbilddidaktik“ bis „Zugpferd-Effekt“. München. <https://doi.org/10.1515/9783486809084>.
- Schwarz-Friesel, Monika (2006): Kohärenz versus Textsinn: Didaktische Facetten einer linguistischen Theorie der textuellen Kontinuität. In: Angewandte Textlinguistik. Perspektiven für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht. Hrsg. v. M. Scherner und A. Ziegler. Tübingen, S. 63–75.
- Scott, David (2008): Critical Essays on Major Curriculum Theorists. London. <https://doi.org/10.4324/9780203461884>.
- Sertl, Michael; Leufer, Nikola (2012): Bernsteins Theorie der pädagogischen Codes und des pädagogischen Diskurses. Eine Zusammenschau. In: Zur Soziologie des Unterrichts. Arbeiten mit Basil Bernsteins Theorie des pädagogischen Diskurses. Hrsg. v. U. Gellert und M. Sertl. Weinheim, S. 15–62.
- Šklovskij, Viktor (1969): Die Kunst als Verfahren. In: Texte der russischen Formalisten. 1: Texte zur allgemeinen Literaturtheorie und zur Theorie der Prosa. Hrsg. v. J. Striedter. München, S. 3–35.
- Sodian, Beate (2008): Entwicklung des Denkens. In: Entwicklungspsychologie. Hrsg. v. R. Oerter und L. Montada. Weinheim, Basel, S. 436–479.
- Sontag, Susan (2003): Gegen Interpretation. (Against Interpretation). In: Kunst und Antikunst. 24 literarische Analysen. Hrsg. v. S. Sontag. Frankfurt am Main, S. 11–22.
- Sorensen, Roy (2014): Epistemic Paradoxes. Verfügbar unter: <http://plato.stanford.edu/archives/spr2014/entries/epistemic-paradoxes/>. Letzter Zugriff am: 18.10.2018.
- Spinner, Kaspar H. (2000a): Brecht dekonstruktivistisch oder die Chance für einen neuen Zugang zu einem Schulklassiker. In: Schulklassiker lesen in der Medienkultur. Hrsg. v. J. Förster. Stuttgart, S. 80–92.
- Spinner, Kaspar H. (2000b): Zum Verhältnis von Sprach- und Literaturdidaktik in der Deutschlehrerausbildung. Spezialisierung in der Deutschdidaktik. In: Wieviel Germanistik brauchen DeutschlehrerInnen? Fachstudium und Praxisbezug. Hrsg. v. J. Förster. Kassel, S. 196–207.
- Spinner, Kaspar H. (2006a): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch (200) 2006, S. 6–16.
- Spinner, Kaspar H. (2006b): Textanalyse. In: Lexikon Deutschdidaktik. Band 2 M–Z. Hrsg. v. H.-J. Kliewer und I. Pohl. Baltmannsweiler, S. 756–758.
- Spinner, Kaspar H. (2013): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2: Literatur- und Mediendidaktik. Hrsg. v. V. Frederking, H.-W. Huneke et al. Baltmannsweiler, S. 319–333.
- Spinner, Kaspar H. (2015a): Expressive und appellative Emotionalität als Aspekt wertschätzenden Interpretierens. In: Interpretationskulturen. Literaturdidaktik

- und Literaturwissenschaft im Dialog über Theorie und Praxis des Interpretierens. Hrsg. v. M. Lessing-Satari, M. Löhden et al. Frankfurt am Main [u. a.], S. 243–258.
- Spinner, Kaspar H. (2015b): Lesen – mit Texten umgehen. In: Methoden im Deutschunterricht. Exemplarische Lernwege für die Sekundarstufe I und II. Hrsg. v. J. Baurmann, T. v. Brand et al. Seelze, S. 55–106.
- Stanat, Petra; Schneider, Wolfgang (2004): Schwache Leser unter 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in Deutschland: Beschreibung einer Risikogruppe. In: Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Hrsg. v. U. Schiefele, C. Artelt et al. Wiesbaden, S. 243–274. https://doi.org/10.1007/978-3-322-81031-1_10.
- Steets, Angelika (1998): Herta Müller im Unterricht: Lesen und Schreiben – Lesen und Verstehen. („Der Mensch ist ein großer Fasan auf der Welt“). In: Textnahes Lesen. Annäherungen an Literatur im Unterricht. Hrsg. v. J. Belgrad und K. Fingerhut. Baltmannsweiler, S. 96–109.
- Steinbrenner, Marcus (2016): „Die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit“ – und als Denkraum für die Deutschdidaktik. In: Denkraum der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion. Hrsg. v. C. Bräuer. Frankfurt am Main, S. 95–126.
- Steinbrenner, Marcus; Mayer, Johannes et al. (2014): „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler.
- Steinbrenner, Marcus; Wiprächtiger-Geppert, Maja (2006): Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In: Literatur im Unterricht (3) 2006, S. 227–241.
- Steinig, Wolfgang; Huneke, Hans-Werner (2015): Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin.
- Steinmetz, Michael (2012): Curriculares Wissen und literarisches Verstehen. In: Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation. Hrsg. v. I. Pieper und D. Wieser. Frankfurt a. M., Bern, S. 113–133.
- Steinmetz, Michael (2013): Der überforderte Abiturient im Fach Deutsch. Eine qualitativ-empirische Studie zur Realisierbarkeit von Bildungsstandards. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00425-5>.
- Stockhammer, Robert (2014): Grammatik. Wissen und Macht in der Geschichte einer sprachlichen Institution. Berlin.
- Strube, Werner (1993): Analytische Philosophie der Literaturwissenschaft. Untersuchungen zur literaturwissenschaftlichen Definition, Klassifikation, Interpretation, und Textbewertung. Paderborn. <https://doi.org/10.5840/dj1994-95923>.
- Szondi, Peter (1989): Über philologische Erkenntnis. In: Schriften 1. Theorie des modernen Dramas (1880–1950); Versuch über das Tragische; Hölderlin-Studien. Hrsg. v. J. Bollack. Frankfurt am Main, S. 263–286.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2001): Ein Kerncurriculum Deutsch? Zusammenfassung. In: Kerncurriculum Oberstufe. Mathematik, Deutsch, Englisch; Expertisen. Hrsg. v. H.-E. Tenorth. Weinheim, S. 78–81.
- Thümmel, Wolf (2010): Grammatiktheorie. In: Metzler-Lexikon Sprache. Hrsg. v. H. Glück. Stuttgart, Weimar, S. 249.

- Topalovic, Elvira; Dünschede, Susanne (2014): Weil Grammatik im Lehrplan steht. Bundesweite Umfrage zur Grammatik in der Schule. In: *Der Deutschunterricht* (3) 2014, S. 76–81.
- Ulrich, Winfried (2018): Mehrdeutigkeit als zentrales Thema des Sprach-, Lese- und Literaturunterrichts. Förderung der allgemeinen Sprachkompetenz durch Erwerb von Ambiguitätskompetenz (mit 103 Arbeitsblättern in Form von Kopiervorlagen). Baltmannsweiler.
- Wallrabenstein, Wulf (2004): Ganzheitliches Lernen. In: *Wörterbuch Schulpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und Schulpraxis*. Hrsg. v. R. W. Keck, U. Sandfuchs et al. Bad Heilbrunn, 162 f.
- Wegmann, Nikolaus (1991): Philologische Selbstreflexion. Die Frage nach der disziplinären Einheit. In: *Wissenschaft und Nation. Studien zur Entstehungsgeschichte der deutschen Literaturwissenschaft*. Hrsg. v. J. Fohrmann. München, S. 113–126.
- Wegmann, Nikolaus (1994): Was heißt einen ‚klassischen Text‘ lesen? Philologische Selbstreflexion zwischen Wissenschaft und Bildung. In: *Wissenschaftsgeschichte der Germanistik im 19. Jahrhundert*. Hrsg. v. J. Fohrmann und W. Vosskamp. Stuttgart, S. 334–450. https://doi.org/10.1007/978-3-476-03523-3_9.
- Wegmann, Nikolaus (2003): Im Streit zur Literatur? Zum proprietären Gegenstandsverhältnis der Literaturwissenschaft. In: *Literaturwissenschaft und Linguistik von 1960 bis heute*. Hrsg. v. U. Haß und C. König. Göttingen, S. 199–209.
- Weimar, Klaus (2002): Was ist Interpretation? In: *Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes* (49) 2002, S. 104–115.
- Weiss, Walter (1995a): Anmerkungen zum Verhältnis von Literatur- und Sprachwissenschaft. In: *Annäherungen an die Literatur(wissenschaft)*. III. Goethe, Thomas Mann; Literaturwissenschaft. Stuttgart, S. 189–197.
- Weiss, Walter (1995b): Dichtung und Grammatik. Zur Frage der grammatischen Interpretation. In: *Annäherungen an die Literatur(wissenschaft)*. I. Literatur-Sprache. Stuttgart, S. 3–23.
- Weiss, Walter (1995c): Konkurrierende Ansätze sprachorientierter Beschreibung und Deutung angewendet auf die Erzählung „Beim Propheten“ von Thomas Mann. In: *Annäherungen an die Literatur(wissenschaft)*. III. Goethe, Thomas Mann; Literaturwissenschaft. Stuttgart, S. 153–169.
- Weiss, Walter (1995d): Literatur-Sprache. In: *Annäherungen an die Literatur(wissenschaft)*. I. Literatur-Sprache. Stuttgart, S. 78–91.
- Whitehead, Alfred North (2012a): Die Ziele von Erziehung und Bildung. In: *Die Ziele von Erziehung und Bildung und andere Essays*. Hrsg. v. C. Kann und D. Solch. Berlin, S. 39–54.
- Whitehead, Alfred North (2012b): Vorwort. In: *Die Ziele von Erziehung und Bildung und andere Essays*. Hrsg. v. C. Kann und D. Solch. Berlin, S. 37–38.
- Wieland, Regina (2013): Sprache gebrauchen, Sprache thematisieren – Grammatikunterricht. In: *Taschenbuch des Deutschunterrichts*. Band 1: Sprach- und Mediendidaktik. Hrsg. v. V. Frederking und H.-W. Huneke. Baltmannsweiler, S. 340–363.
- Winkler, Iris (2007): Welches Wissen fördert das Verstehen literarischer Texte? Zur Frage der Modellierung literarischen Wissens für den Deutschunterricht. In: *Didaktik Deutsch* (22) 2007, S. 71–88.

- Winkler, Iris (2011): Aufgabenpräferenzen für den Literaturunterricht. Eine Erhebung unter Deutschlehrkräften. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92698-8>.
- Winko, Simone (1996): Literarische Wertung und Kanonbildung. In: Grundzüge der Literaturwissenschaft. Hrsg. v. H. L. Arnold und H. Detering. München, S. 585–600.
- Winko, Simone (2015): Zur Plausibilität als Beurteilungskriterium literaturwissenschaftlicher Interpretationen. In: Theorien, Methoden und Praktiken des Interpretierens. Hrsg. v. A. Albrecht, C. Spoerhase et al. Berlin, S. 483–511. <https://doi.org/10.1515/9783110353983.483>.
- Wolbring, Fabian (2015): Die Poetik des deutschsprachigen Rap. Göttingen. <https://doi.org/10.14220/9783737004220>.
- Wolf, Friedrich August (1831): Vorlesungen über die Encyclopädie der Alterthumswissenschaft. Leipzig.
- Wurst, Raimund Jakob (1836): Praktische Sprachdenklehre für Volksschulen und die Elementarklassen der Gymnasial- und Real-Anstalten. nach Dr. K. F. Becker's Ansichten über die Behandlung des Unterrichtes in der Muttersprache bearbeitet von Raimund Jakob Wurst. Reutlingen.
- Zabka, Thomas (1999): Subjektive und objektive Bedeutung. Vorschläge zur Vermeidung eines konstruktivistischen Irrtums in der Literaturdidaktik. In: Didaktik Deutsch (7) 1999, S. 4–23.
- Zabka, Thomas (2003): Interpretationskompetenz als Ziel der ästhetischen Bildung. In: Didaktik Deutsch (15) 2003, S. 18–32.
- Zabka, Thomas (2005): Pragmatik der Literaturinterpretation. Theoretische Grundlagen – kritische Analysen. Berlin. <https://doi.org/10.1515/9783110924732>.
- Zabka, Thomas (2008): Konzepte der Integration sprachlicher und literarischer Bildung. In: „Sich bilden, ist nichts anders, als frei werden.“ Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht. Hrsg. v. G. Härle und B. Rank. Baltmannsweiler, S. 183–197.
- Zabka, Thomas (2010): Texte über Texte als Formate schriftlicher Leistungsprüfung. Nacherzählung, Inhaltsangabe, Analyse, Interpretation und benachbarte Aufgaben. In: Lese- und Literaturunterricht, Bd. 11/3. Hrsg. v. M. Kämper-van den Boogaart und K. H. Spinner. Baltmannsweiler, S. 60–88.
- Zabka, Thomas (2012a): Analyserituale und Lehrerüberzeugungen. Theoretische Untersuchung vermuteter Zusammenhänge. In: Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation. Hrsg. v. I. Pieper und D. Wieser. Frankfurt a. M., Bern, S. 35–51.
- Zabka, Thomas (2012b): Hinweise zum Aufbau literarischer Kompetenz in der Sekundarstufe II. In: Informationen zur Deutschdidaktik (1) 2012, S. 108–118.
- Zabka, Thomas (2013): Ästhetische Bildung. In: Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2: Literatur- und Mediendidaktik. Hrsg. v. V. Frederking, H.-W. Huneke et al. Baltmannsweiler, S. 471–487.
- Zabka, Thomas (2015): Was ist Hochschulreife im Umgang mit Literatur? In: Didaktik Deutsch (38) 2015, S. 136–150.